

”Mä tiedän et se ilmiö on siinä, mut mä en nää enkä mä kuule”

Opettajien kokemuksia etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten välisestä
rasismista ja kulttuurisista kategorisoinneista alakouluissa

Nina Jääskelä

Pro gradu – tutkielma

Helsingin yliopisto

Käyttäytymistieteellinen tiedekunta

Yleinen ja aikuiskasvatustiede

Lokakuu 2014

Ohjaaja: Fritjof Sahlström

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Käyttäytymistieteellinen tiedekunta	Laitos – Institution – Department Käyttäytymistieteiden laitos
Tekijä – Författare – Author Nina Jääskelä	
Työn nimi – Arbetets titel – Title ”Mä tiedän et se ilmiö on siinä, mut mä en nää enkä mä kuule” Opettajien kokemuksia etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten välisestä rasismista ja kulttuurisista kategorisoinneista alakouluissa	
Oppiaine – Läroämne – Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Fritjof Sahlström	Vuosi – År – Year 2014
Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract <p>Tässä Pro gradu – tutkielmassa tarkastellaan etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten keskinäistä rasismia koulussa tapahtuvana ilmiönä. Tavoitteena on tutkia opettajien puheen kautta kouluissa esillä olevia kulttuurisia kategorisointeja ja sitä, millaiset tekijät opettajien näkemyksen mukaan vaikuttavat rasististen konfliktien taustalla. Tutkimus on osa Etnisten vähemmistöjen välinen rasismi – tutkimushanketta, jonka toteuttajana toimii nuorisokasvatusjärjestö Non Fighting Generation. Hankkeen tarkoituksena on tutkia vähemmistöryhmien välistä rasismia ilmiönä, sekä kehittää sen ehkäisyyn soveltuvia toimintamalleja ja kasvatuksellisia menetelmiä.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä vaikuttaa sosiaalisen identiteetin teoria. Teoria keskittyy ryhmäkäyttäytymiseen sekä ryhmien välisiin suhteisiin ja pohjautuu ajatukseen, jonka mukaan ihmiset muodostavat arviointeja omasta ryhmästään vertailemalla sitä muihin ryhmiin. Tutkimuksen aineisto kerättiin 7:ltä pääkaupunkiseudulla työskentelevältä alakoulun opettajalta. Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena ja aineisto analysoitiin diskurssianalyttisin keinoin.</p> <p>Tulokset osoittavat, että eri etnisten ryhmien välillä esiintyy hierarkkista ajattelua. Oman etnisen ryhmän pitäminen toista etnistä ryhmää parempana näyttää vahvistavan omaa sosiaalista identiteettiä. Kulttuurisen kategorisoinnin pohjalta aasialaistaustaiset nähtiin selviytyjinä, rauhallisina ja taustalla pysyttelevinä. Venäläislapsilla kuvattiin olevan vahva oman identiteetin tunne. Myös ylpeyden ja kielenkäytön koettiin saattavan venäläislapsia, etenkin poikia, ongelmatilanteisiin. Somaleista tuotettu puhe näyttäytyi erottumisena ja erottautumisen haluna. Pukeutuminen, ulkonäkö, kulttuuriset perinteet ja uskonnon rooli elämässä määrittivät somaleita kulttuurisena kategoriana. Tässä tutkimuksessa neljä eri tekijää nähtiin vaikuttamassa etnisten vähemmistöryhmien välillä ilmenevien rasististen konfliktien taustalla; uskonto, valtakielen taidon puute, kulttuuriset tavat ja kotona opittu käyttäytyminen. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että rasismi etnisten vähemmistöryhmien välillä tunnustetaan, mutta keinot siihen puuttumiseen koetaan vähäisinä. Tutkimus osoittaa ilmiön kokonaisvaltaisemman ymmärryksen tarpeellisuuden.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords etnisyys, etniset vähemmistöryhmat, maahanmuuttajat, rasismi, koulu	
Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi	

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Behavioural Sciences	Laitos – Institution – Department The Institute of Behavioural Sciences
Tekijä – Författare – Author Nina Jääskelä	
Työn nimi – Arbetets titel – Title “I know that the phenomenon exists but I don't see it or hear it” Teachers' experiences on racism and cultural categorizations between ethnic minority groups in elementary schools	
Oppiaine – Läroämne – Subject Educational sciences	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Fritjof Sahlström	Vuosi – År – Year 2014
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>The purpose of this research is to study and understand racism between ethnic minority group children as a phenomenon in schools. The goal is to study, through the speech of teachers, what kinds of cultural categories exist in schools and what factors, according to teachers, influence racist encounters between children from ethnic minority groups. This study is part of the research project Racism Between Ethnic Minority Groups, carried out by the youth education organization Non Fighting Generation. The intention of the project is to study racism between ethnic minority groups.</p> <p>The theoretical background of this study is in the theory of social identity, which focuses on group behaviour and out-group relations. It is based on the notion that people form evaluations about their own group by comparing it to other groups. The data of the research was collected from seven elementary school teachers in the Helsinki metropolitan area by using semi-structured interview method and the interviews were analysed through discursive methods.</p> <p>The data show that there is hierarchy-based reasoning between ethnic minority groups. Considering one's own ethnic group to be better than other minority groups seems to help the individual strengthen his/her social identity. Based on cultural categorization children with Asian background were seen as calm survivors, more likely to stay in the background. Children with Russian roots were described to have a strong sense of cultural identity. Arrogant behaviour was also seen as a cause for why Russian boys got into trouble. The Somali children were the ones who stood out the most and who also separated themselves the most from other ethnic minority groups. Physical appearance, style of clothing, cultural habits and religious way of life defined the Somali children as a cultural category. In this study four factors were shown to influence racist conflicts between ethnic minority groups in school; religion, lack of a majority language, cultural habits and behavioural patterns learned at home. The results of this study indicate that racism exists between ethnic minority group children and that teachers feel they lack the means to tackle the issue. This research shows the need for a deeper understanding of the phenomenon, so that it can be prevented in the future.</p>	
Avainsanat – Nyckelord – Keywords ethnicity, ethnic minority groups, immigrants, racism, school	
<p>Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)</p> <p style="text-align: right;"><i>ethesis.helsinki.fi</i></p>	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Aiheenvalinta ja toimeksianto.....	1
1.2 Tutkimuksen tarpeellisuus ja tutkimuskysymykset	3
1.3 Tutkimusraportin rakenne	5
2 SUOMALAINEN MONIKULTTUURISUUS	5
2.1 Maahanmuuttajien integraatio	10
2.2 Kategorisoinnista kulttuuriseen kategorisointiin	11
3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	13
3.1 Sosiaalisen identiteetin teoria ja identiteetin rakentuminen.....	13
3.2 Ryhmien väliset konfliktit ja kategorioiden voima.....	15
3.2.1 Ryhmien välisten konfliktien tutkimuksen historiaa.....	18
3.3 Ennakkoluulot ja stereotyyppit	20
3.4 Rasismi ja syrjintä.....	24
4 KOULU RASISMIN KONTEKSTINA	26
4.1 Koulun rooli ja vaikutusmahdollisuudet rasismin toiminnan ehkäisyssä.....	31
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	35
5.1 Tutkimusmenetelmä.....	35
5.2 Diskurssianalyttinen ote analyysiin	36
5.3 Aineiston keruu.....	38
5.4 Aineiston analyysi.....	40
5.4 Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua	42
5.5 Kulttuurit tulkinnan kohteena	44
6 KULTTUURISET KATEGORISOINNIT	45
6.1 Maahanmuuttajat – oma paikka hierarkiassa	45
6.2 Aasialaiset – ”Ne pärjää aina”	51

6.3 Venäläiset – ”Ylpeyttä, isottelua ja vahvaa identiteettiä”	53
6.4 Somalit – ”Erottumista ja erottautumista”	55
7 TEKIJÄT KÄYTÖKSEN TAKANA.....	61
7.1 Racististen kohtaamisten luonne	61
7.1 ”Kuka sinne taivaaseen oikeesti pääsee” – Uskonto konfliktien aiheuttajana.....	64
7.2 ”Ku ei se toinen ymmärrä ni lyödään sitä jos se sitten tajuais” – Valtakielen taidon puute.....	69
7.3 ”Iloisesti räksättää ja värikkäästi pukeutuu” – Tapakulttuurit eron tekijöinä.....	74
7.4 ”Ku mun isi sanoo et ne on kaikki neekereitä” – Kotona opitun voima.....	78
8 JOHTOPÄÄTÖKSET	83
8.1 Tulosten yhteenveto	83
8.2 Lopuksi	88
LÄHTEET	92
LIITTEET	99

1 JOHDANTO

”Miksi koulussa ei reagoitu kosovolaisten keskinäiseen konfliktiin tai somalialaisten keskinäiseen konfliktiin viime keväänä, ei pyritty ratkaisemaan niitä, mutta sitten kun oli konflikti suomalaisten ja kosovolaisten välillä, niin kouluun tuli vartijat kahdeksi viikoksi ja asiaa selviteltiin suurella intensiteetillä koulun johdon puolelta.”

(Somalityttö Omnia ammattikoulun monikulttuurisuuspaneelissa 4.11.2013)¹

1.1 Aiheenvalinta ja toimeksianto

Tässä tutkimuksessa tutkin sitä, millaisia kategorisointeja puheen keinoin tuotetaan etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvista lapsista ja heidän kulttuureistaan. Olen kiinnostunut myös siitä, millaisten kulttuuristen tekijöiden avulla opettajat perustelevat etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten rasistista käytöstä toisiaan kohtaan. Tutkin ilmiötä koulumaailman kontekstissa, alakoulussa tapahtuvana ilmiönä ja opettajien kokemuksia aiheesta hyödyntäen. Alakouluikäiset lapset ja nuoret ovat iältään 6-13 – vuotiaita.

Tutkimuksen kohteena ovat seitsemän pääkaupunkiseudulla työskentelevän alakoulun opettajan kokemukset aiheesta. Opettajien puhetta tarkastelemalla pyrin saamaan selville esiintyykö koulun kontekstissa kulttuurisia kategorisointeja, ja jos esiintyy, niin millaisina ne näyttäytyvät. Opettajien perustelut etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten välisille konflikteille antavat arvokasta tietoa kulttuuristen kohtaamisten haastavuudesta monikulttuuristuvassa yhteiskunnassamme. Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena ja analysoitiin diskurssianalyttisin keinoin. Tutkimus tekee näkyväksi koulussa tapahtuvia kulttuurisia kategorisointeja sekä etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten välisten rasististen kohtaamisten syitä.

Tutkimus on osa nuorisokasvatusjärjestö Non Fighting Generationin (NFG) EVVR (Etnisten vähemmistöryhmien välinen rasismi) – hanketta, jossa lähtökohtana on etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten välisten rasismin kasvatuksellinen ennaltaehkäisy.

¹ Lähde NFG 2013

NFG on valtakunnallinen järjestö, joka on erikoistunut nuorten arvo- ja väkivallattomuuskasvatukseen. Järjestön toiminta on etnisesti, poliittisesti ja uskonnollisesti puolueetonta.

Hankkeen tarkoituksena on tutkia vähemmistöryhmien välistä rasismia ilmiönä. Tutkimuksen avulla on lisäksi tarkoitus kehittää sen ehkäisyyn soveltuvia toimintamalleja ja kasvatuksellisia menetelmiä. Hankkeen keskiössä nähdään erityisesti nuorten rasiset asenteet muita vähemmistöjä kohtaan sekä yleiset elämäntaitoihin liittyvät haasteet. Kehitettävät kasvatusmenetelmät pyrkivät vaikuttamaan nuorten arvomaailmaan, asenteisiin sekä tunnetaitoihin, ja tämän kautta siihen, että nuoret osoittaisivat myönteisempää suhtautumista toisia vähemmistöryhmiä kohtaan. Kehitettävissä kasvatusmenetelmissä huomioidaan myös nuorten kulttuuritaustat, kielelliset valmiudet sekä ikäkausittainen kehitys. Hanke on suunnattu 11–25 -vuotiaille eri etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluville nuorille, jotka osoittavat rassistista käytöstä johonkin toiseen etniseen vähemmistöryhmään kuuluvia nuoria kohtaan.

Tämän tutkimuksen kontekstina toimivat alakoulut antavat mahdollisuuden tarkastella sitä, millaisena ilmiö näyttäytyy nuorempien lasten kohdalla ja tätä kautta saada tietoa taustatekijöistä, joita ilmiöön liitetään. Nuorempien lasten käytöksen ymmärtäminen mahdollistaa täten paremmin aikaisen puuttumisen ja rasisetien asenteiden ennaltaehkäisyyn. Ennaltaehkäisemällä ja puuttumalla nuorten väkivaltaiseen toimintaan ajoissa, pystytään vähentämään samalla syrjäytymisestä yhteiskunnalle koituvia taloudellisia rasitteita. Hankkeen tavoitteena on tuottaa Suomessa tutkittua tutkimustietoa etnisten vähemmistöryhmien välisestä rasismista ja sen erilaisista ilmenemismuodoista. Hankkeen lähtökohta on ainutlaatuinen, sillä useimmiten ilmiön tutkimisen lähtökohtana on rasismi kantaväestön ja etnisten ryhmien välillä. EVVR-hanke on kestoaltaan 4-vuotinen, ajoittuen vuosille 2012–2016. (NFG 29.11.2013.)

Prosessin alusta lähtien NFG on painottanut tutkijan omaa kiinnostusta aiheen muokkauksessa ja tutkimuksen edetessä. Vaikka tutkimus on tehty toimeksiantona, olen siitä huolimatta saanut itse määritellä tutkimukseni sisällön, näkökulman sekä tutkimusmenetelmät. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluva jatkuva työn muokkautuminen tutkimusprosessin edetessä on ollut myös osa tätä tutkimusta. Koen, että

NFG:n puolelta tullut ”vapaus” on mahdollistanut keskittymisen omiin kiinnostuksenkohteisiin ja muokannut tutkimusprosessia itselleni mieluisaksi.

Aiheen valintaa on muokannut kiinnostukseni sosiaalipsykologian ilmiöitä kohtaan. Erityisesti ryhmäkäyttäytyminen, ryhmien väliset suhteet ja maahanmuuttoon liittyvät kysymykset ovat kiinnostaneet minua paljon. Kiinnostukseni koulumaailmaa ja sen ilmiöitä kohtaan on rajannut kontekstin tälle tutkimukselle.

1.2 Tutkimuksen tarpeellisuus ja tutkimuskysymykset

Koen tutkimusaiheeni tarpeelliseksi, sillä ilmiö yleistyy jatkuvasti monikulttuuristuvassa Suomessa. Aihe on yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna tärkeä, sillä Suomeen muuttaa yhä enemmän maahanmuuttajia, joista suuri osa on kouluikäisiä lapsia ja nuoria. Vuoden 2012 aikana Suomeen muutti yhteensä 31 280 henkilöä ulkomailta. Tämä luku oli korkeampi kuin koskaan aikaisemmin. (Tilastokeskus 2013.) Viimeisen kuuden vuoden aikana muita kuin kotimaisia kieliä puhuvien määrä on kasvanut 54 prosenttia. Maaliskuussa 2014 vieraskielisten määrä ylitti ensimmäistä kertaa ruotsinkielisten määrän Suomessa. Vieraskielisiä on maassamme siis ensimmäistä kertaa enemmän kuin toisen kotimaisen kielen, ruotsin, puhujia. (HS 24.4.2014.)

Suomessa asuu tänä päivänä lähes 200 000 ulkomaan kansalaista (Tilastokeskus 2012). Tämä on noin 3,6 prosenttia Suomen väestöstä. Pääkaupunkiseudulla joka kymmenes asukas on maahanmuuttajataustainen ja alueella elääkin yli puolet Suomen maahanmuuttajista. Ikärakenteeltaan vieraskieliset ovat keskimäärin koko väestöä nuorempia eli lasten ja nuorten osuus on korkea. Esimerkiksi somalinkielisistä 44 % kuuluu 0-15 – vuotiaiden ikäluokkaan. Kouluikäisistä, 7-15 – vuotiaista helsinkiläisistä 14 % puhuu äidinkielenään muuta kuin suomen kieltä. Helsingissä asuu 11 % Suomen väestöstä, mutta siellä asuu myös 26 % koko maan ulkomaalaisväestöstä. Pääkaupunkiseutu onkin selvästi Suomen ulkomaalaisväestön keskittymä, sillä 48 % maan vieraskielisistä asuu pääkaupunkiseudulla. Vieraskielisten osuus pääkaupunkiseudun väestöstä on noin 10 %, kun koko muussa maassa heidän osuutensa on alle kolme prosenttia. Vieraskielisen väestön määrän ennustetaan nousevan 64 000 henkilöllä vuoteen 2030 mennessä. Tämä tarkoittaa sitä, että tuolloin Helsingin asukkaista 19 % olisi

taustaltaan vieraskielisiä. Vieraskielisten peruskouluikäisten lasten osuuden arvioidaan kasvavan nykyisestä 14 prosentista 24 prosenttiin vuoteen 2030 mennessä. (Helsingin kaupungin tietokeskus 2011.)

Etnisten vähemmistöryhmien välisestä rasismista Suomessa ei ole tällä hetkellä saatavilla juurikaan tutkimuksellista tietoa. Ilmiö kuitenkin tunnistetaan. Mediassa on lähivuosina raportoitu useaan otteeseen etnisten vähemmistöryhmien välisistä yhteenotoista, joihin on liittynyt fyysisiä konflikteja (esimerkiksi Linnanmäen joukkotappelu 6.6.2010 ja joukkotappelu Kaisaniemen puistossa 26.10.2011 venäläisten ja somalien välillä). Näissä yhteenotoissa on käytetty myös erilaisia aseita. NFG:n toiminnassa mukana olevat nuoret ovat myös kertoneet lukuisista joukkotappeluista, joissa osallisina ovat olleet nimenomaan eri etniset vähemmistöryhmät. Yhteenotoissa on yleensä ollut kyse rasismista toisten ryhmien edustajia kohtaan. (NFG 2013.)

Eri kulttuureista tulevat ihmiset saattavat erota toisistaan hyvinkin paljon tapojen, perinteiden, uskonnollisten käsitysten sekä kokonaisen maailmankuvan suhteen. Jatkuvasti monikulttuuristuvassa yhteiskunnassamme lapset joutuvat pienestä pitäen käsittelemään rasismiin ja erilaisuuteen liittyviä teemoja niin muodollisessa kouluopetuksessa kuin vapaa-ajallakin. Eri etnisiin vähemmistöihin kuuluvat lapset kohtaavat koulun kontekstissa tavalla, joka pakottaa yhteistyöhön ja kontaktiin. Koulu toimiikin keskeisenä areenana maahanmuuttajalasten ja -nuorten kohtaamisille. Siellä kohdataan jatkuvasti monikulttuurisuuteen liittyviä haasteita sekä etnisyyteen liittyviä tekijöitä. (Souto 2011, 14.) Koulu on lapselle yksi tärkeimmistä sosiaalistavista instituutioista perheen ohella. Tilastojen mukaan vietämme keskimäärin 16 000 tuntia elämästämme koulussa (Cokley 2006, 128). Jo tämä itsessään antaa vahvan syyn tutkia koulumaailmaa ja siihen liittyviä ilmiöitä tarkemmin ja monipuolisemmin.

Maahanmuutto ja sen seuraukset Suomen väestörakenteessa vahvistavat jatkuvasti tarvetta tuottaa maahanmuuttajia, etnisiä vähemmistöryhmiä ja monikulttuurisuutta koskevaa tutkimusta (Rastas 2009, 78). Tämän tutkimuksen avulla on tarkoitus selvittää millaista kulttuurista kategorisointia alakouluissa tapahtuu, kun kyseessä ovat opettajien kokemukset heidän oppilaistaan. Lisäksi tutkimuksen avulla pyritään saamaan tietoa siitä, millaiset tekijät ovat etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten keskinäisten rassististen konfliktien taustalla. Tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Millä lailla opettajat puheessaan kategorisoivat eri etnisiä vähemmistöryhmiä?
2. Millaisten tekijöiden avulla opettajat selittävät eri etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten rasistista käytöstä toisiaan kohtaan?

1.3 Tutkimusraportin rakenne

Tutkielman teko on ollut jatkuvaa valintojen tekemistä. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti myös tämäkin tutkimus on muokkaantunut tutkimus- ja kirjoitusprosessin myötä useaan kertaan. Tutkielman teko ei ole noudattanut tutkimusraportin järjestystä, vaan tutkimuksen eri osat ovat muokanneet toisiaan jatkuvasti.

Tutkimusraporttini alkaa luvusta 2, jossa kuvaan maahanmuuttajuutta Suomessa ja siihen liitettyjä ilmiöitä. Luvussa 3 esittelen tutkimuksen teoreettista taustaa sosiaalisen identiteetin rakentumisen ja ryhmien välisten konfliktien kautta. Tässä luvussa määrittelen myös tutkimuksen keskeiset käsitteet. Luvussa 4 käsittelen koulua rasismien kontekstina. Seuraavaksi, luvussa 5, kuvaan tutkimuksen toteutuksen, jonka jälkeen luvuissa 6-7 esittelen tutkimuksen tulokset. Lopuksi luvussa 8 vedän yhteen tutkimuksen tulokset ja pohdin vielä aihetta tulevaisuutta silmällä pitäen.

2 SUOMALAINEN MONIKULTTUURISUUS

Maailmassa on yli 6000 etnistä ryhmää. Monikulttuurisuus on läsnä arjessamme enemmänkin sääntönä kuin poikkeuksena. (Liebkind 1994, 9.) Maahanmuuttajien määrä Suomessa vaihtelee sen mukaan, arvioidaanko ulkomaalaistaustaisten henkilöiden määrää kansalaisuuden, äidinkielen, synnyinmaan vai näiden kaikkien yhdistelmän perusteella. Maahanmuuttajien määrä on kasvanut tasaisesti 2000-luvulla, ja viimeisten vuosien aikana Suomeen on muuttanut 25 000- 29 000 henkeä vuosittain. Tällä hetkellä ulkomaalaisten osuus koko väestöstä on noin kolme prosenttia. Ulkomaalaiset ovat tavallisesti keskittyneet suurimpiin kaupunkeihin, ja Suomen kymmenessä suurimassa kaupungissa asuukin noin 65 % kaikista Suomessa asuvista ulkomaalaisista. (Tilastokeskus 2013.) Ulkomaalaisten henkilöiden määrä Suomessa on ollut kautta aikojen vähäinen verrattuna muihin maihin. Huolimatta määrän kasvusta, Suomessa asuu vähiten ulkomaalaisia verrattuna muihin

läntisen Euroopan maihin. Vertailun vuoksi mainittakoon, että vuonna 1987 Suomessa asui vasta 17 000 ulkomaan kansalaista, kun taas Ruotsissa samana vuonna asui jo 700 000 ulkomaan kansalaista. (Jaakkola 1994, 50–51.) Suomessa asuvista toisen polven maahanmuuttajista on vaikea löytää tarkkaa tietoa, sillä ulkomaalaisten henkilöiden tilastollinen määrittely ei useinkaan ole yhtenäistä. Tilastokeskuksen mukaan kuitenkin Suomessa asuvista toisen polven maahanmuuttajista noin 80 prosenttia on alle 15-vuotiaita. (Tilastokeskus 2012.)

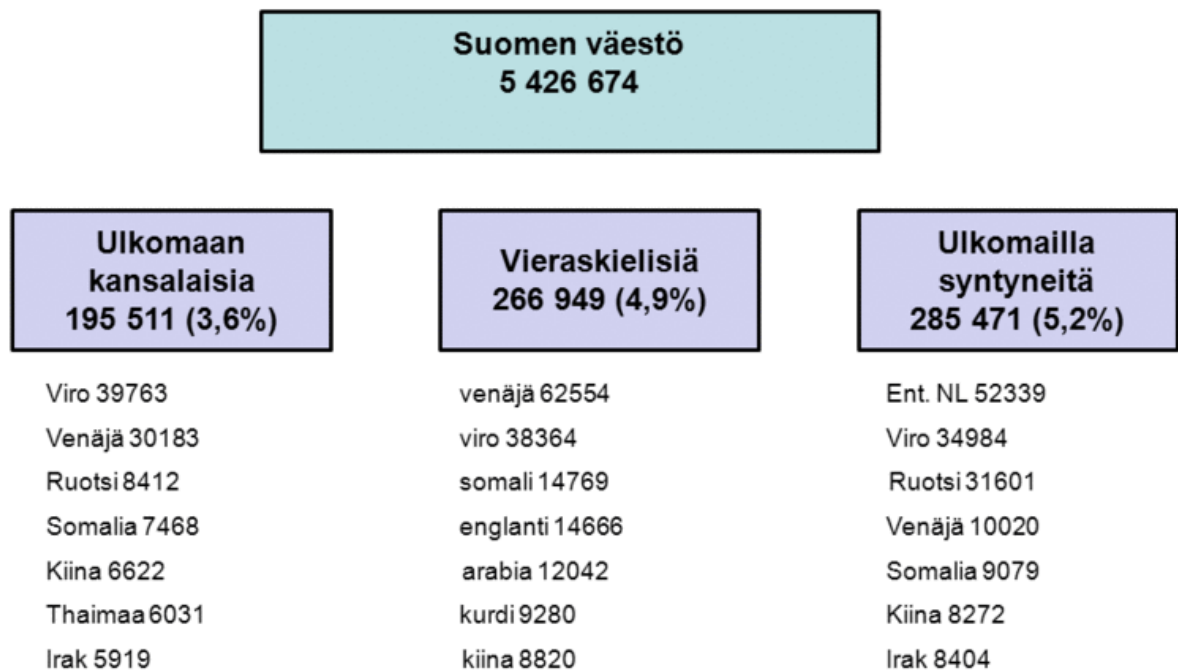
Monikulttuurisuus pelkistetyimmillään tarkoittaa sitä, että samassa yhteiskunnassa elää monia, kulttuuriltaan toisistaan poikkeavia ryhmiä. Termillä voidaan myös arjen kohtaamisissa viitata maahanmuuttajien määrälliseen kasvuun tai toisessa kontekstissa sillä voidaan tarkoittaa poliittista tavoitetta. (Huttunen, Löytty & Rastas 2013, 20–21.) Monikulttuurisuus käsitteenä pitää siis sisällään ajatuksen, jonka mukaan yhteiskunnassa on yhtä aikaa läsnä erilaisia kulttuureita. Kulttuuri ymmärretään usein asiaksi, joka jäsentää ihmisen elämäntapaa. Sillä viitataan muun muassa ihmisten arkisiin käytäntöihin; ruokailutottumuksiin, pukeutumiseen ja musiikkiin, arvoihin, normeihin ja käsityksiin sukupuolten oikeuksista ja perhe-elämästä. Kulttuuri muodostuu siis asiaksi, joka jäsentää ja määrittelee elämäämme ja tapaamme katsoa maailmaa. Kun puhumme monikulttuurisuudesta, puhumme siis arjen hahmottamisen ja elämisen eroavaisuuksista. Monikulttuurisuus Suomessa, kuten muuallakin, on ylitsemaista. Eri kulttuurien väliset rajat saattavat olla hyvinkin katkonaisia ja näin ollen yksilöt voivat samaistua useampiin kulttuurisiin ryhmiin ja elää elämäänsä yhdistellen erilaisia kulttuurisia käytäntöjä. (Huttunen ym. 2013, 25–26, 34.)

Maahanmuuttajuuden käsite ei aina ole yksiselitteinen. Kun puhutaan maahanmuuttajanuorista, ei aina ole selvää tarkoitetaanko termillä niitä lapsia ja nuoria, jotka ovat muuttaneet Suomeen perheensä mukana vai myös niitä lapsia ja nuoria, jotka ovat syntyneet Suomessa, mutta joiden vanhemmat tai toinen heistä on maahanmuuttaja. Maahanmuuttajuuden virallisen määritelmän mukaan maahanmuuttaja on henkilö, joka asettuu Suomeen elämään vuodeksi tai sitä pidemmäksi ajaksi. Arkikielessä maahanmuuttajista puhutaan kuitenkin usein varsin homogeenisenä ryhmänä, johon saatetaan liittää negatiivisia mielikuvia esimerkiksi sosiaalietujen hyväksikäytöstä. Maahanmuuttajat ovat kuitenkin hyvin heterogeeninen joukko henkilöitä, jotka ovat muuttaneet Suomeen monista eri maista sekä olosuhteista. Osuvampaa olisikin käyttää termiä ”maahanmuuttajataustainen”, sillä se kattaa laajemman joukon henkilöitä ja pitää

sisällään toisen ja useamman polven maahanmuuttajat sekä maahan jo kotoutuneet henkilöt. (Shakir & Tapanainen 2005, 15–16.)

Ulkomaan kansalaisella sen sijaan tarkoitetaan Suomessa pysyvästi asuvaa henkilöä, jolla ei ole Suomen kansalaisuutta. Ulkomaalaistaustaisella tarkoitetaan kaikkia ulkomaiden kansalaisia ja ulkomailla syntyneitä Suomen kansalaisia yhteensä. (Helsingin kaupungin tietokeskus 2011.) Usein lasten ja nuorten kohdalla ulkomaalaisuuden määrittämisessä käytetään vieraskielisyyttä. Vuonna 2009 Suomessa asui noin 70 000 lasta tai nuorta, jotka puhuivat äidinkielenään jotain muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea. Vieraskielisten osuus tästä 0-24 – vuotiaiden koko ikäryhmästä oli reilu neljä prosenttia. (Tilastokeskus 2013.)

Suurin vieraskielinen ryhmä Suomessa on venäjänkieliset. Venäjää äidinkielenään Suomessa puhuu noin 62 000 henkilöä. Seuraavaksi suurimman vieraskielisen ryhmän muodostavat vironkieliset, joiden määrä Suomessa on noin 38 000. Näiden jälkeen suurimmat vieraskieliset ryhmät maassamme koostuvat somalia, englantia, arabiaa, kurdia, kiinaa, albaniaa, thaita ja vietnamia puhuvista henkilöistä. (Tilastokeskus 2012.) Ulkomaan kansalaisista eniten Suomessa asuukin Viron ja Venäjän kansalaisia. Näiden jälkeen suurimmat ulkomaiden kansalaisuuden omaavat ryhmät muodostuvat Ruotsin, Somalian, Kiinan, Thaimaan, Irakin ja Turkin kansalaisista. (Tilastokeskus 2013.) Seuraavasta taulukosta ilmenee Suomen ulkomaalaisväestön osuus ulkomaan kansalaisten, äidinkielen ja syntymämaan mukaan vuonna 2012 (Väestöliitto).



Kuvio 1. Suomen ulkomaalaisväestö kansalaisuuden, äidinkielen tai syntymämaan mukaan 2012. (Tilastokeskus, Väestörakennetietoja 2012)

Ennusteiden mukaan Suomeen muuttaa seuraavien kahden vuosikymmenen aikana 300 000-400 000 maahanmuuttajaa. Lisäksi opetusministeriön mukaan peruskouluikäisten lasten määrä kasvaa vuodesta 2010 vuoteen 2020 noin 24 000 hengellä. (Paavola & Talib 2010, 23.)

Maahanmuuttajuudesta puhuttaessa nousee esiin etnisyyden käsite. Etninen ryhmä ja yksilön etninen identiteetti pitävät sisällään omia erityispiirteitä. Jos ryhmä luokittelee itsensä omaksi ryhmäkseen, jolla on oma kulttuurinsa jonka se haluaa säilyttää, on kyseessä etninen ryhmä. Etnisen ryhmän jäsenet kokevat samaistuvansa ryhmäänsä, ajattelevat polveutuneensa samoista alkulähteistä ja pitävät yllä tiettyjä yhteisiä kulttuuriperinteitä. (Liebkind 1994, 22–23.)

Etnisellä identiteetillä tarkoitetaan etnistä tietoisuutta, eli samaistumista tiettyyn etniseen ryhmään. Aboud (1988) kuvaa samaistumista etniseen identiteettiin kolmen eri piirteen avulla. Ensimmäisenä tunnusmerkkinä voidaan pitää etnistä itsemäärittelyä. Keskeisenä pidetään jonkin tietyn keskeisen etnisen ominaisuuden tunnistamista itsessään. Tietoisuus etnisyydestä siis samaistaa yksilön omaan etniseen ryhmäänsä. Toisena piirteenä voidaan

pitää henkilön tietoisuutta siitä, että hän jollakin tavoin poikkeaa muiden etnisten ryhmien jäsenistä. Kolmanneksi etninen identiteetti nähdään ajassa muuttumattomana ja tilanteesta riippumattomana. Etninen identiteetti on siis näin ollen jatkuvan itsemäärittelyprosessin tulos.

Lapsi on nuoresta asti kyvykäs ymmärtämään olevansa jäsen monissa eri ryhmissä ja kuuluvansa näihin ryhmiin. Hänellä on kyky ymmärtää oma etnisyytensä ja tiettyyn etniseen ryhmään kuuluminen. (Allport 1954, 29.) Useat vähemmistönuoret ovat jatkuvassa vaikutteiden ristipaineessa kodin, koulun, kaveripiirin, nuorisokulttuurin ja tiedotusvälineiden välillä. Näistä kaikista nuoret ammentavat välineitä etniseen itsemäärittelyyn, sekä käytäntöjen, normien ja arvojen uudelleen rakentamiseen. (Alitolppa-Niitamo 2003, 26.) Etnisiin vähemmistöihin kuuluvien henkilöiden identiteettikäsitykseen saattaa vaikuttaa usein tietoisuus siitä, että juuri etnisyyden takia heitä kohdellaan eriarvoisesti tai epäoikeudenmukaisesti (Matinheikki-Kokko 1994, 95). Etninen identiteetti saattaa muuttua henkilön elinaikana sekä historiallisen ajan kuluessa. Siitä huolimatta se kuvataan suhteellisen pysyvänä ilmiönä. Ankkuroituminen tiettyyn etniseen ryhmään pohjautuu jo varhaislapsuuteen, sillä etninen kulttuuri välittyy ihmiselle jo perhepiirissä. (Liebkind 1988, 38.) Henkilön etninen ja kulttuurinen identiteetti kehittyvät läpi elämän vuorovaikutuksessa oman ryhmän sekä ympäröivien ryhmien jäsenten kanssa (Liebkind 1994, 30).

Kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa etnisten ryhmien jäsenet joutuvat uudelleen määrittelemään omaa yksilöllisyyttään, suhdetta itseensä, etniseen ryhmäänsä, muihin etnisiin ryhmiin sekä valtaväestöön (Matinheikki-Kokko 1994, 93–94). Kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan kulttuuriryhmään kohdistuvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä käyttäytymistä, joka pohjautuu yhteisiin arvoihin ja yhteiseen historiaan, kieleen ja perinteeseen (Liebkind 1994, 22). Kulttuuriryhmien omaa identiteettiä voidaan vahvistaa monin tavoin. Oman kielen kuuleminen ja oman kulttuurin ympärillään kokeminen antavat vahvistusta henkilön omalle kulttuuri-identiteetille. (Liebkind 1988, 58.)

Tämän tutkimuksen kontekstissa maahanmuuttajalapsella tarkoitan ulkomailla syntynyttä, Suomeen muuttanutta henkilöä. Maahanmuuttajataustaisella lapsella tarkoitan henkilöä, jonka vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen, vaikka lapsi itse onkin syntynyt Suomessa. Etnisellä vähemmistöllä tarkoitan suomalaisesta valtakulttuurista kielellisesti, kulttuurisesti, historiallisesti tai uskonnon mukaan poikkeavia vähemmistöryhmiä.

Sosiaaliset tekijät, kuten kieli tai muut kulttuuriin liittyvät etniset piirteet muodostuvat keskeisiksi etnisyyden määrittelyssä. Ymmärrän etnisen ryhmän siis historialliseksi kulttuuriryhmäksi, jolla on yhteinen kulttuurinen, uskonnollinen tai kielellinen taustansa. Tässä tutkimuksessa romanit ja suomenruotsalaiset eivät kuulu etnisiin vähemmistöihin.²

2.1 Maahanmuuttajien integraatio

Suomessa etnisiin vähemmistöihin kuuluvia henkilöitä asuu eniten pääkaupunkiseudulla. Tiedetyt kaupunginosat ovat selkeästi maahanmuuttajavetoisia valtaväestöön kuuluvien henkilöiden vetäytyessä alueilta pois. Kaupungin vuokra-asuntoja paljon omaavilla alueilla maahanmuuttajien osuus on suuri. Haja-asutuspolitiikalla on pyritty välttämään niin sanottujen ”ghettojen” muodostumista tiettyihin kaupunginosiin. Taustalla nähdään ajatus etnisten vähemmistöjen paremmista integroitumismahdollisuuksista sekä pyrkimys ehkäistä joidenkin kaupunginosien leimaatuminen. (Liebkind 1994, 38.)

Integraatioon pyrkivän vähemmistöpolitiikan periaatteisiin kuuluu eri ryhmien välisen suvaitsevaisuuden edistäminen lisäämällä ryhmien välistä vuorovaikutusta. Lisäksi tavoitteena on vahvistaa eri etnisten ryhmien säilymistä ja kehittymistä. Kulttuurinen moniarvoisuus edellyttää sekä etnisen ryhmän oman kulttuurin ja identiteetin tukemista että eri etnisten ryhmien välisten sosiaalisten suhteiden edistämistä. Tämän vuoksi onkin tärkeää luoda edellytykset kielelliseen viestintään sekä eri etnisten ryhmien sisällä että eri etnisten ryhmien välillä. Kaksikielisyys nousee tärkeään asemaan, sillä yhteinen kieli mahdollistaa ryhmien väliset kontaktit ja edistää ryhmien välistä suvaitsevaisuutta, kun taas oma äidinkieli tukee kunkin yksittäisen etnisen ryhmän sisäistä vahvuutta. (Matinheikki-Kokko 1994, 88.) Oman etnisen yhteisön merkitys muodostuu erityisen tärkeäksi maahanmuuttajille. Vaikka matkustaminen onkin helpottunut ja puhelinyhteydet parantuneet, ei aina ole itsestäänselvyys että varallisuus antaa myöden matkustaa tai että kotimaassa todella on toimiva puhelinverkosto. (Liebkind 1994, 229.) Tästä syystä etnisen yhteisön läsnäolo ja tuki, sekä oman äidinkielen kuuleminen saattavat muodostua elintärkeiksi maahanmuuttajan jaksamisen kannalta. Maahanmuuttajien stressikokemuksiin vaikuttavista tekijöistä yhdeksi oleellisemmista nousee vastaanottavan yhteiskunnan luonne. Tutkimuksissa on havaittu, että etnisiin vähemmistöihin kuuluvien henkilöiden

² EVVR – hankkeessa romanit kuuluvat etnisiin vähemmistöihin

hyvinvointi on suurempaa maissa, joissa monikulttuurisuuspolitiikka on pitkälle harjoitettua ja joissa erilaisten kulttuurien suvaitseminen koetaan tärkeäksi. (Liebkind 1994, 35.)

Monikulttuurisuus arjessa ja nuorten keskuudessa näyttäytyy usein ristiriitoina, epävarmuuksina ja jännitteinä. Etnisiin vähemmistöihin kuuluvat nuoret tavoittelevat paikkaansa yhteisöissä ja yhteiskunnassa, sekä haastavat vallitsevaa sosiaalista ja kulttuurista järjestystä. (Harinen & Suurpää 2003, 5-6.) Maahanmuuttajien keskinäiset ryhmät ja ryhmästä saatu tuki muodostuvat äärettömän tärkeiksi yksilön hyvinvoinnin kannalta. Näissä ryhmissä kehittyvät kieli, tavat ja symbolit, joilla erilaisuuteen liittyviä kokemuksia tuodaan esille (Souto 2011, 160).

2.2 Kategorisoinnista kulttuuriseen kategorisointiin

Ihmismieli tarvitsee kategorisointia selkeyttääkseen arkea mielekkäällä tavalla. Se, että käytämme kategorisointia jaotellessamme tilanteita, ilmiöitä ja ihmisiä suojaa meitä myös vaaroilta. Kun kategoriat kerran muodostuvat, ne toimivat normaalin arkiajattelun ja ennalta olettamisien pohjana. Emme voi välttyä tältä prosessilta, sillä jokapäiväinen elämisemme ja sen toimivuus riippuu siitä. Kategoria-käsitteen kehittäjän Harvey Sacksin mukaan jokapäiväinen arjessa tarvittava tietomme on järjestynyt jäsenyyuskategorioiksi. Ihmiset tunnistetaan sijoittamalla heidät tiettyihin kategorioihin ja jokaiseen kategoriaan liitetään tietynlaisia piirteitä ja toimintoja. (Jokinen & Juhila 2002, 69.)

Allportin (1954, 20) mukaan kategorisoinnin prosessi pitää sisällään tietyt määritellyt piirteet. Ensinnäkin kategorisoinnit muodostavat luokituksia, joiden ohjaamina sopeudumme arkeen. Usein emme edes ajattele niitä, sillä ne tuntuvat niin itsestäänselvyyksiltä. Esimerkiksi pilvien tummuessa ja tuulen voimistuessa, ennakoimme sateen alkavan. Tällaiset luokittelut tekevät elämisestä enemmän ennakoitavaa ja näin ollen luokittelujen avulla mahdollistamme itsellemme asioiden suunnittelun. Kohtamme päivittäin lukuisia tapahtumia, mihin emme pystyisi suhtautumaan ilman kokemustemme muokkaamia erilaisia luokituksia ja konsepteja. Uusi tapahtuma linkitetään aina jollain tavoin aiempaan kokemukseen, eli jo muodostettuihin kategorisointeihin.

Ihminen haluaa ratkaista ongelmansa mahdollisimman helposti. Parhaiten se onnistuu, kun pystymme nopeasti sijoittamaan uuden tiedon aiemmin omaksuttuun. Allportin mukaan tämä on kategorisoinnin toinen piirre. Hän kertoo esimerkin, jossa työnantaja näkee helpommaksi ajatella kaikkien meksikolaisten olevan laiskoja, kun käyttää aikaa tutustuakseen heihin yksilöinä. Tällä tavoin työnantaja koki oman elämänsä helpommaksi. (Allport 1954, 20–21.)

Kategorisoinnin kolmas piirre pitää sisällään mahdollisuuden tunnistaa nopeasti objekteja. Jokaisella tapahtumalla on tietyt piirteet, jotka antavat meille vihjeitä joilla kiinnittää ne tuttuihin tapahtumiin ja tätä kautta saattaa ennakkoluulot ja kategorisointi käytäntöön. Kun esimerkiksi kohtaamme tumman henkilön, mielessämme aktivoituvat ne positiiviset tai negatiiviset assosiaatiot joita olemme tottuneet liittämään tummiin henkilöihin. Jos dominoiva assosiaatio on negatiivinen, vältämme automaattisesti kyseistä henkilöä. (Allport 1954, 21.)

Kategorisointi johtaa lisäksi siihen, että asiat jotka miellämme kuuluviksi samaan kategoriaan, värittyvät samoilla emotionaalisilla sävyillä. Kategorisoinnit voivat olla laadultaan enemmän tai vähemmän rationaalisia. Tieteen lait ovat esimerkki rationaalisista kategorisoinneista. Ne pohjautuvat tieteellisin keinoin testattuihin kokemuksiin ja teoriapohjaiseen tietoon. Etniset kategorisoinnitkin ovat osin rationaalisia. On todennäköistä, että etiopialaisella henkilöllä on tumma iho ja että ranskalainen puhuu paremmin ranskan kieltä kuin esimerkiksi saksalainen. Mutta jos väitetään, että Etiopiasta tuleva henkilö on laiska ja ranskalainen henkilö moraalisesti löyhä, sorrutaan negatiiviseen etniseen kategorisointiin. Todellisuudessa molemmat, rationaaliset ja irrationaaliset kategorisoinnit, muodostuvat ihmismielessä yhtä helposti. Allport kertoo esimerkin opiskelijasta, joka kertoi inhoavansa kaikkia amerikkalaisia. Hän kertoi myös, ettei ollut tavannut koskaan yhtään amerikkalaista, josta ei olisi pitänyt. Tämä on esimerkki täysin irrationaalisesta kategorisoinnista, jossa kategorisoinnin voima kääntyy vastaan opiskelijan omaa kokemusta. Ennakkoluuloista kiinni pitäminen silloinkin kun asioiden tiedetään olevan oikeasti toisin, on yksi ennakkoluulojen merkillisin piirre. (Allport 1954, 22–23.)

Kategorisoinnin pohjimmainen tarkoitus vaikuttaa olevan havaintojen selkeyttäminen ja järjestäminen. Toisin sanoen kategorioiden avulla sopeudutaan elämään ja arkeen nopeammin, vaivattomammin ja johdonmukaisemmin. Tämä pitää paikkansa, vaikka kategorioiden käyttö saattaa meidät myös usein tilanteisiin, joissa liian ennakkoluuloisesti

määritämme tietyt tilanteet kuuluviksi tiettyihin kategorioihin. (Allport 1954, 20–23.) Tulee myös pitää mielessä, että yksilöt ja ryhmät vaikuttavat toisiinsa vastavuoroisesti. Ryhmä muokkaa ja vaikuttaa yksilöihin asettamalla normeja käytökselle, mutta yksilö on se, joka aktiivisesti pitää yllä keskustelua ja mahdollista normien kyseenalaistamista. Tätä kautta yksilö myös vaikuttaa ajatuksillaan jatkuvasti siihen, millaiseksi ryhmä muotoutuu. (Hornsey 2008, 216.) Kategorisoinnin prosessit vaikuttavat myös siihen, millä tavoin ihmiset näkevät itsensä (Hornsey 2008, 206).

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1 Sosiaalisen identiteetin teoria ja identiteetin rakentuminen

Englantilaisen sosiaalipsykologi Henri Tajfelin kehittämän sosiaalisen identiteetin teorian mukaan ihmiset muodostavat arviointeja omasta ryhmästään vertailemalla sitä muihin ryhmiin. Teoria keskittyy ryhmäkäyttäytymiseen sekä ryhmien välisiin suhteisiin. Se on keskittynyt niihin syihin ja seurauksiin, joita erilaisten sosiaalisten ryhmien rajaamisesta tai kategorisoimisista seuraa. Huomio kiinnittyy siihen, millaisia merkityksiä liitämme tiettyyn sosiaaliseen kategoriaan ja siihen kuuluvaan henkilöön. Tajfelin mukaan kognitiiviset kategorisoinnin prosessit luovat pohjan ennakkoluuloille ja niiden ilmenemiselle. (Tajfel 1982.)

Sosiaalisen identiteetin teoria pohjautuu sosiaaliselle kategorisoinnille. Teoria painottaa sosiokognitiivisten prosessien tärkeyttä kategorisointiprosesseissa. Ihmiset määrittelevät itsensä sosiaalisten ryhmien jäsenyyksien kautta ja näin ollen esittävät tiettyjä normatiivisia, ennalta oletettuja, tietylle ryhmälle ominaisia rooleja kanssakäymisissään. Sosiaalisen identiteetin teoria ei kuitenkaan painota rooleja, vaan kohdistaa katseensa kognitiivisiin seurauksiin, kuten etnosentrismiin ja ryhmien koheesioiden tarkasteluun. (Stets & Burke 2000, 224.)

Teoria pitää siis sisällään ajatuksen kategorioista. Itsensä kategorisoinnin prosessit sosiaalisen identiteetin teoriassa vahvistavat ajatusta, jonka mukaan ihminen ei tarkastele itseään toisten henkilöiden reaktioiden ja odotusten valossa, vaan pikemminkin sosiaalisen vertailun voimin. Kategorisointi on kognitiivinen prosessi, joka ilmenee sosiaalisessa

tilanteessa. Yksilö arvioi itseään suhteessa muihin, ei niinkään muiden henkilöiden perspektiivistä. Sosiaalisen identiteetin teoria keskittyy yhteisiin ja jaettuihin ominaisuuksiin, joita saman ryhmän jäsenet jakavat keskenään. Teoria kiinnittää tarkastelun niihin rakenteisiin, jotka erottelevat ryhmiä toisistaan. Ero ulko- ja sisäryhmän välillä on siis aina olemassa ja tästä syystä teoria keskittääkin tarkastelunsa ryhmien välisiin rakenteisiin. (Stets & Burke 2000, 226.)

Tajfelin tapaan Turner (1987) omisti tieteellisen työnsä sosiaalisen identiteetin tutkimiselle ja lähestyi ilmiötä itsekategorisoinnin keinoin. Itsekategorisointi on kognitiivinen assosiaatio, jonka avulla yksilö sijoittaa itsensä tiettyyn sosiaaliseen ryhmään ja rajaa samalla toiset ryhmän tämän ryhmän ulkopuolelle. Sosiaaliset identiteetit muodostuvat näiden ryhmäkategorioiden pohjalta. Itsensä kategorisointi nähdään siis kognitiivisena assosiaationa siitä, millaiseen sosiaaliseen kategoriaan itsensä asettaa, ja millaisia kontrasteja tämä kategoria saa suhteessa muihin kategorioihin.

Turnerin (1987) mukaan ryhmäjäsentyys toimii myös itsetunnon lähteenä. Sosiaalisen identiteetin teoria esittää, että kategorisoitu jäsentyys tiettyyn ryhmään toimii henkilön itsetunnon muokkaajana ja määrittäjänä asettaen henkilön pohtimaan paikkaansa ryhmäjäsentyensä kautta. Teorian mukaan ihmiset identifioivat itsensä kuuluviksi tiettyyn ryhmään, koska he haluavat erottua positiivisesti heistä, jotka pitävät arvossa erilaisia ominaisuuksia. Ryhmä tarjoaa yksilölle identiteetin, toisin sanoen se tarjoaa vastauksia siihen keitä me olemme.

Keskeistä prosessia sosiaalisen identiteetin ymmärtämisessä ja tarkastelussa kutsutaan depersonalisaatioksi. Tässä prosessissa minuus koetaan samaistumisena sisäryhmän jakamiin stereotyyppisiin piirteisiin. Yksilöllisyys jää huomiotta, kun itsemäärittely tapahtuu ryhmän yhteisesti jakamien ominaisuuksien avulla. Depersonalisaatio on keskeinen ilmiö ryhmäkäyttäytymisessä, sillä sosiaaliset stereotypiat, ryhmän koheesio, etnosentrismi ja yhteistyö pohjautuvat kaikki jollain tavoin tähän ilmiöön. Depersonalisaatio näkyy käytännössä yksilön toimintatapoina, jotka ovat yhtenäisiä sosiaalisen ryhmän prototyyppisen käyttäytymisen kanssa. Esimerkiksi jos mielikuvat sisäryhmästä ovat positiivisia, depersonalisaation prosessi vahvistaa jäsenten välistä vetovoimaa, sekä myös ryhmänjäsenten itsetuntoa. Näin tapahtuu, koska ryhmän jokainen jäsen nähdään samankaltaisena oman itsensä kanssa. Kaikkien ryhmän jäsenten nähdään jakavan samankaltaiset prototyyppiset piirteet, joka johtaa siihen että kaikkia jäseniä

pidetään hyvinä ja hyväksytyinä. Tätä molemminpuolista hyväksynnän ja positiivisten tunteiden osoittamisen prosessia kutsutaan ryhmän koheesioksi. Myös etnosentrismi on seurausta depersonalisaation prosessista. Tässä yksilö näkee itsensä samankaltaisena oman sisäryhmänsä jäsenten kanssa, mutta varsin erilaisena ulkoryhmiin kuuluvien henkilöiden kanssa. (Turner 1987.)

Minuus nähdään siis refleksiivisenä objektina, joka kategorioi, luokittelee ja nimeää itsensä tietyllä tavalla sekä vertailee näitä tehtyjä luokituksia muihin sosiaalisiin kategorioihin. Tätä itsensä kategorioimisen prosessia pidetään sosiaalisen identiteetin teoriassa kognitiivisena toimintana, jonka pohjalta hakeudumme itseämme vastaavien henkilöiden pariin. Yksilöt kokevat yhteenkuuluvuutta toisten, samankaltaisia ominaisuuksia omaavien henkilöiden kanssa. He ryhmäytyvät helposti muodostaen sisäryhmän ja jättäen erilaisia ominaisuuksia omaavat henkilöt sisäryhmän ulkopuolelle, ulkoryhmiin kuuluviksi. (Turner 1987.)

Se, että yksilö identifioi itsensä tiettyyn ryhmään kuuluvaksi, kertoo tietynlaisesta olemisen tavasta. Sen sijaan depersonalisaatio nähdään tekemisenä, tietynlaisina käyttäytymistapoina. Kun identifioimme itsemme kuuluviksi tiettyihin sosiaalisiin kategorioihin ja käyttäydymme näiden kategorioiden edellyttämällä tavoilla, pidämme yllä ja uusinnamme yhteiskunnan sosiaalisia rakenteita. (Turner 1987.)

3.2 Ryhmien väliset konfliktit ja kategorioiden voima

Yleisesti ryhmällä tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja jotka mieltävät kuuluvansa samaan kokonaisuuteen. Heillä on tietynlainen me-henki, eli vahva tunne ryhmään kuulumisesta. Ryhmän jäsenillä on usein myös yhteisiä tavoitteita ja toiminnan nähdään perustuvan yhteisesti jaettuihin normeihin. (Salmivalli 1998, 11.)

Ryhmiä tutkittaessa oleelliseksi nousee ryhmätietoisuuden käsite. Ryhmätietoisuuden tarkastelussa voidaan erottaa kolme eri tasoa. Samaistuminen tiettyyn ryhmään, eli tunne siitä että kuuluu ryhmään, muodostaa ryhmätietoisuuden ensimmäisen tason. Toinen taso pitää sisällään yksilön käsitykset ryhmänsä luonteesta, historiasta, nykytilanteesta, tulevaisuudesta ja suhteista muihin ryhmiin. Kolmatta ryhmätietoisuuden tasoa kutsutaan tekniseksi tasoksi. Tämä taso sisältää keinoja, joiden avulla yksilö uskoo ryhmänsä voivan

saavuttaa edellisellä tietoisuuden tasolla määriteltyjä tavoitteita. Tämä taso muodostaa perustan poliittiselle toiminnalle. (Liebkind 1988, 39–40.)

Yhteisesti jaetut normit ohjaavat ryhmän jäsenten toimintaa ja näiden normien pohjalta ryhmä pyrkii toimimaan yhtenä kiinteänä yksikkönä. Näin he muodostavat ryhmälle ominaisia tapoja tulkita sosiaalista maailmaa samalla vahvistaen yhteisiä uskomuksiaan ja tehden omaa ryhmää muista ryhmistä erilliseksi kokoonpanoksi. Kohdistamalla aggressiivisuutta jotakin toista ryhmää kohtaan, ryhmä pyrkii suojelemaan omaa erityisyyttään ja hyvinvointiaan, sekä luomaan oman ryhmänsä keskinäistä yhtenäisyyden tunnetta. (Salmivalli 1998, 87.)

Etnisen ryhmän sen sijaan nähdään koostuvan henkilöistä, jotka jakavat tarkemmin määriteltyjä ryhmän tunnuspiirteitä. Etnisen ryhmän tunnuspiirteisiin kuuluvat yhteisten sukujuurten omaaminen, erityiset kulttuuripiirteet, kuten kieli, ryhmään samaistuminen sekä sosiaalisen organisaation olemassaolo ryhmän jäsenten keskinäistä että ulkopuolisten kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta varten (Allardt 1981, 39–41).

Kun puhutaan etnisten ryhmien välisistä suhteista, tarkoitetaan ryhmiä jotka eroavat toisistaan kansallisuuden, kielen, uskonnon tai kulttuuritaustan mukaan. Ryhmien välinen käyttäytyminen määritellään kahden eri ryhmän jäsenen väliseksi vuorovaikutukseksi tai käyttäytymiseksi, jota ohjaa kyseisten henkilöiden tietoisuus omasta ryhmäjäsenyydestä. Tämä tietoisuus tarkoittaa sitä, että henkilö tunnistaa ja havaitsee oman ryhmäjäsenyytensä. (Liebkind 1988, 10–11.)

Intressierot eri ryhmien välillä sekä negatiiviset ajatukset ulkoryhmistä saattavat aiheuttaa toiseen ryhmään kohdistuvaa negatiivista käyttäytymistä. Ryhmän jäsenet ovat usein päämääriltään, arvoiltaan ja normiodotuksiltaan samankaltaisia, joten on myös selvää että sisäryhmän kesken vallitsee suurempi yhteisymmärrys kommunikoinnin ja interaktion saralla, kuin mitä sisäryhmän ja ulkoryhmän jäsenten välillä vallitsee. Sisä- ja ulkoryhmien jäsenten erilaiset reaktiot asioihin pohjautuvat heidän erilaisiin kokemuksiinsa sekä tapoihin käsitellä tunteita ja informaatioita. (Turner ym. 1979, 188–189.)

Ennakkoasenteet toisia ryhmiä kohtaan johtuvat usein stereotyyppisestä ajattelusta. Ryhmien välisissä yhteenotoissa toistuu aina sama teema; toinen osapuoli nähdään pahana ja sen jäsenet keskenään samanlaisina. Tunteiden osuus ryhmien välisessä toiminnassa on myös suuri. Tietystä tilanteesta aiheutuneet tuntemukset ulkoryhmän jäsenen kanssa

siirretään usein koskemaan koko tätä ryhmää. Tunteiden ollessa negatiivisia, värityy koko tietty ryhmä samoin mielikuvien yksilön mielessä. Heikommista tunteista seurauksena on usein tämän tietyn ryhmän jäsenten välttely. Sen sijaan tunteen ollessa voimakkaampi, voi seurauksena olla näkyvä negatiivinen käyttäytyminen ulkoryhmän edustajia kohtaan. (Hewstone, Rubin & Willis 2002, 580.)

Sosiaalisen kategorisoinnin käsite nousee tärkeäksi ja oleelliseksi, kun tarkastelun kohteena ovat ryhmien väliset suhteet. Ihmiset luokittelevat toisia ihmisiä ja asioita hahmottaakseen paremmin maailmaa ja tukeakseen informaation käsittelyä. Tällaisiin sosiaalisiin kategorisointeihin liittyy aina joukko mielikuvia. Luokittelu ohjaa ajatusmaailmaamme yhdistäen eri asioihin positiivisia tai negatiivisia miellelyhtymiä. Nämä mielikuvat toimivat myöhemmissä kohtaamisissa eri ryhmien kanssa ja vaikuttavat havaintoihimme ja oletuksiimme kyseisestä ryhmästä. (Liebkind 1988, 65.)

Yksilöt ovat motivoituneita saavuttamaan positiivisen kuvan itsestään. On myös todettu, että yksilön itsetunnon kehitystä tehostaa positiivinen arviointi omasta sisäryhmästä. Oma ryhmä arvioidaan suhteessa toisiin ryhmiin. Positiivisesti värittyneet mielikuvat omasta ryhmästä mahdollistavat yksilölle positiivisen ryhmäidentiteetin, jonka kautta itsetunnon nähdään kohoavan. Sosiaalisen identiteetin nähdään siis rakentuvan tässä prosessissa, jossa yksilö asettaa itsensä kuuluvaksi tiettyyn sosiaaliseen ryhmään. (Turner ym. 1979, 190.)

Ryhmien välisiä suhteita voidaan tarkastella rakenteellisuuden ja käyttäytymisen näkökulmista. Rakenteellisiin suhteisiin kuuluvat etenkin laajojen sosiaalisten ryhmien välillä vallitsevat eri ryhmien väliset valtasuhteet sekä taloudelliset, historialliset ja poliittiset suhteet. Ryhmien välinen käyttäytyminen sen sijaan ilmenee ihmisten tapana kohdata toisia henkilöitä nimenomaan ryhmiensä edustajina. (Liebkind 1988, 12.)

Käytännössä ryhmien välisiin suhteisiin vaikuttaa pitkälti se, tuntee ryhmä olevansa sorretti ja kuinka paljon ryhmässä esiintyy alemmuudentunteita muihin ryhmiin verrattuna (Liebkind 1988, 55). Liebkindin (1988, 87) mukaan ryhmien välisiä konflikteja syntyy vähemmän silloin, kun eri etniset ryhmät ja yhteiskuntaluokat menevät päällekkäin. Tätä kuvataan niin sanotulla statusapainolla, jonka vallitessa eri etniset ryhmät ovat tasavertaisessa asemassa yhteiskunnallisen arvonnannon suhteen. Tämä vähentää vertailua toiseen etniseen ryhmään ja estää vihamielisten konfliktien syntyä. Ryhmien välisiä suhteita pidetään yhteiskunnassa oikeudenmukaisina, jos ne ovat kaikkien osapuolten arvojen mukaisia (Liebkind 1988, 88).

Thornton, Taylor ja Chatters (2012) tutkivat Amerikassa afroamerikkalaisten, tummien caribialaisten ja valkoisten käsityksiä läheisyydestä toiseen etniseen ryhmään. Tutkimuksessa havaittiin etnisten ryhmien tuntevan eniten läheisyyttä itsensä kaltaisiin toisiin etnisiin ryhmiin, esimerkiksi ihonväriin perustuen. Myös kielellä todettiin olevan suuri vaikutus siihen, mitä toista etnistä ryhmää kohtaan tunnettiin eniten läheisyyttä. Esimerkiksi espanjankielisistä maista tulevat tunsivat eniten läheisyyttä omaa äidinkieltään puhuvia ryhmiä kohtaan. Lisäksi havaittiin, että valkoiset olivat eniten eristäytyneitä ja ottivat eniten etäisyyttä etnisiin ryhmiin, etenkin afroamerikkalaisiin. Tutkimus osoitti etnisten ryhmien välillä olevan erilaisia mieltymyksiä suhteessa toisiin ryhmiin.

Sosiaalisista vertailua ja oman ryhmän suosimista on tutkittu paljon (esim. Sherif 1953). Sosiaalinen vertailu johtaa usein tilanteeseen, jossa omaa ryhmää aletaan suosia itsetunnon säilyttämisen vuoksi. Oman ryhmän suosiminen näkyy käyttäytymisessä, asenteissa ja havaintojen teossa. (Turner, Brown & Tajfel 1979, 187.) Sosiaalisen kategorisoinnin teorian mukaan sisäryhmä toimiikin tärkeänä lähteenä informaatiolle, joka koskee oikeanlaisia tapoja ajatella, tuntea ja käyttäytyä (Hornsey 2008, 210).

Kontaktin eri ryhmien jäsenten välillä nähdään parantavan ryhmien välisiä suhteita. Ryhmien välisten konfliktien perimmäisenä syynä pidetään yksilöiden ennakkoluuloja. Usein ennakkoluulot pohjautuvat tietämättömyyteen muista ryhmistä. Tiedonlisäämistä pidetäänkin tehokkaana keinona, jolla asenteisiin voidaan vaikuttaa. Käyttäytymisen muutos taas on seurausta asenteiden muutoksesta. (Liebkind 1988, 118.) Kontaktihypoteesi olettaa kontaktin johtavan siihen, että eri ryhmien jäsenet alkaisivat hahmottaa toisissaan samankaltaisuuksia. Näin ei kuitenkaan todellisuudessa aina käy, sillä eri ryhmillä saattaa olla varsin erilaisia arvoja ja asenteita. (Liebkind 1988, 121.)

Konfliktit eri ryhmien välillä eivät ole mahdollisia ilman sosiaalisen ympäristön muodostamia ryhmäkategoriointeja. Ryhmiin liitetyt erilaiset piirteet ja normit muodostavat rajat ryhmien välille, jotka puolestaan jakavat niihin kuuluvat henkilöt ”meihin” ja ”muihin”, sisä- ja ulkoryhmiin. (Tajfel, Billig & Bundy 1971, 151.)

3.2.1 Ryhmien välisten konfliktien tutkimuksen historiaa

Ryhmien välisiä suhteita tutkineen ranskalaisen sosiaalipsykologi Le Bonin vuonna 1896 ilmestynyt teos ”Joukko” oli ensimmäinen tärkeä ryhmien suhteita käsittelevä teos. Le Bon

piti ryhmän tyypillisimpinä piirteinä jäsenten välistä samankaltaisuutta ja toiminnan yhtenäisyyttä. Ryhmien välinen empiirinen tutkimus sai alkunsa ennen toista maailmansotaa, jolloin tutkimuksen kohteena olivat muun muassa sosiaalinen vaikuttaminen, vihamielisyys, sosiaalinen oppiminen ja johtajuustyyli. (Liebkind 1988, 15–16.) Tällaista tutkimusta, joiden kohteena olivat eri ryhmien väliset suhteet ja rotuennakkoluulot, tehtiin pääasiassa Yhdysvalloissa (Cartwright 1979).

Tajfelin työt ryhmien välisistä suhteista ovat niin ikään tunnettuja. Hän jakoi kokeissaan testihenkilöt sattumanvaraisesti kahteen ryhmään. Ryhmien jäsenet eivät tunteneet toisiaan entuudestaan. Silti, kun ryhmän jäsenten tehtävänä oli jakaa erilaisia resursseja toisilleen, he kohdistivat ne oman ryhmänsä jäseniin. Omaa ryhmää suosittiin ja sen hyötyä pyrittiin lisäämään toisen ryhmän kustannuksella. Koe osoitti, että yksinkertainenkin jaottelu ryhmiin on riittävä syy oman ryhmän suosimiselle ja sille, että erilaisena pidetty toinen ryhmä ei pääse saavuttamaan samanlaista hyötyä kuin oma ryhmä. (Tajfel 1970, 99.)

Tajfel antaa myös esimerkin sosiaalisesta kategorisoinnista, jonka seuraukset olivat äärimmäiset. Natsismin aikana lukuisat saksalaiset antoivat tukensa juutalaisvihalle. Ilman vastakkaisasettelun ja kategorisoinnin prosesseja natsismin taakse ei olisi saatu yhtä valtavaa ihmisjoukkoa. Sisä- ja ulkoryhmään liitetyt toisistaan poikkeavat mielikuvat johtivat siihen, että ”tavallisetkin” ihmiset alkoivat omaksua äärimmäisiä näkökantoja. Tajfelin mukaan ennakkoluulojen psykologiset juuret eivät elä vain tietynlaisissa ihmistyypeissä, vaan tavanomaisissa ajattelun prosesseissa, erityisesti kategorisoinnin prosesseissa. (Adorno ym. 1950.)

Muzafer Sherif oli turkkilais-amerikkalainen sosiaalipsykologi, joka on tunnettu realistisen konfliktiteorian sekä sosiaalisen arvioinnin teorian kehittäjänä. Uransa aikana hän kehitti lukuisia vahvoja tekniikoita, joiden avulla ymmärtää sosiaalisia prosesseja, sosiaalisia normeja ja sosiaalisia konflikteja.

Sherifin (1953, 103) mukaan yksilö oppii jo varhain missä hänen paikkansa sosiaalisessa hierarkiassa sijaitsee suhteessa muihin ihmisiin. Hän oppii oman ryhmänsä arvon suhteessa toisiin ryhmiin, sekä käytösnormit joiden mukaan käyttäytyä niin omaa kuin ulkoryhmiäkin kohtaan. Yksilö oppii stereotypioista, jotka oikeuttavat ryhmien väliset sosiaaliset aukot. Sherifin mukaan jokainen yksilö kantaa mukanaan asenteita, jotka vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä annetulla hetkellä.

Realistisen konfliktin teoria kehitettiin vuonna 1961. Sherifin mukaan ryhmien välinen kilpailu ja kamppailu resursseista ilmenevät negatiivisina stereotypioina ja ennakkoluuloina muita ryhmiä kohtaan. Tunnetuimmassa empiirisessä kokeessaan Sherif testasi teoriaa noin 12-vuotiaiden poikien kesäleirillä. Robbers Cave poikaleirikokeena tunnetussa kokeessa ryhmien välisiä suhteita ja yhteistyötä testattiin jakamalla pojat kahteen ryhmään. Aluksi pojat tutustuivat paremmin omaan ryhmäänsä. Tämän jälkeen aloitettiin ryhmien vastakkainasettelu palkintokilpailujen muodossa. Vihanpito toista joukkuetta kohtaan alkoi pian näkyä puheen ja tekojen välityksellä. Kokeen viimeisessä vaiheessa ryhmille annettiin tehtävä, joka vaati onnistuakseen yhteistyötä. Tämän avulla saatiin uudelleen rakennettua rauha ryhmien välille. Sherif totesi kokeen vastanneen teoriaa; konflikti syntyy kun kamppaillaan rajatuista resursseista, ja se aiheuttaa ryhmässä aggressiivisuutta ja vihamielistä suhtautumista toista ryhmää kohtaan. Sherifin mukaan toiseen ryhmään kohdistuva ennakkoluulo pohjautuu negatiivisiin ennakkoluuloihin kyseistä ryhmää tai sen yksittäistä jäsentä kohtaan. Usein kimmokkeena toimivat ryhmien keskinäiset, toisistaan eroavat normit esimerkiksi hyväksyttävän käytöksen tai puheen suhteen. (Sherif & Sherif 1953, 77.)

Sosiaalipsykologian alueella hallitsevana ryhmien välisten suhteiden selittäjänä pidettiin pitkään realistisen ryhmäkonfliktin teoriaa. Teorian mukaan kilpailutilanne on riittävä syy ryhmäkonfliktin syntymiselle. Kilpailu voi kohdistua esimerkiksi fyysiseen tilaan, rahaan tai maineeseen. Tällaisessa tilanteessa ihmiset luovat kilpailijoistaan hyvinkin negatiivisesti värittyneitä mielikuvia ja ovat valmiita hyökkäävään käyttäytymiseen heitä kohtaan. Ihmisen käyttäytymistä ohjaa se, millaisia uskomuksia ja käsityksiä hänellä on omasta ryhmästään sekä muista ryhmistä. Nämä uskomukset muodostavat pohjan ryhmien välisten suhteiden kehitykselle. Ryhmien välisiä suhteita tutkittaessa keskiöön nousevat uskomukset, ennakkoluulot, samaistumiskokemukset ja syrjivä käyttäytyminen. (Liebkind 1988, 12–14.)

3.3 Ennakkoluulot ja stereotypiat

Yksi tunnetuimmista ennakkoluulojen määritelmistä on Allportin määritelmä vuodelta 1954. Hän määrittelee ennakkoluulot ytimekkäästi; ajatella toisista pahaa ilman riittävää todistusta. Määritys pitää sisällään ajatuksen epäoikeutetusta arvioinnista. Hänen mukaansa

ennakkoluulot ovat negatiivisia odotuksia johonkin tiettyyn ryhmään kuuluvaa henkilöä kohtaan. Ennakkoluulojen kohteena oleva henkilö määrittellään usein hänen ryhmäjäsenyytensä perusteella olettaen, että tiettyyn ryhmään pätevät erityispiirteet koskevat myös kaikkia sen ryhmän jäseniä. (Constantine 2006, 4.) Ennakkoluulot eivät läheskään aina näy ulospäin ihmisen käytöksessä, vaan ne vaikuttavat usein yksilössä sisäisesti, ohjaten hänen ajatuksiaan ja tuntemuksiaan. Ennakkoluulot voivat saada alkunsa arjen konfliktitilanteista tai yrityksistä pitää yllä omaa positiivista sosiaalista identiteettiä (Wolfe & Spencer 1996, 183). Vaikka ennakkoluulot yleisesti ottaen nimetään negatiivisiksi, voivat ne toimia myös päinvastoin. Ihmiset voivat liittää joihinkin ilmiöihin myös perusteettoman positiivisia mielikuvia. Allportin mukaan ennakkoluulot siis ovat joko negatiivisia tai positiivisia, toista ihmistä tai ryhmää kohtaan tunnettuja tuntemuksia, jotka eivät pohjautu omaan todelliseen kokemukseen. Etniset ennakkoluulot sen sijaan nähdään lähes aina negatiivisesti sävyntyneinä. (Allport 1954, 6.)

Ennakkoluulot pitävät Allportin mukaan sisällään kaksi piirrettä. Ensinnäkin siinä tulee olla asenne, negatiivinen tai positiivinen, tiettyä asiaa kohtaan. Lisäksi asenteen tulee perustua liiallisesti yleistettyyn uskomukseen, ja tämän vuoksi se nähdään virheellisenä. Ennakkoluuloiset mielipiteet ilmaisevat näin ollen joko asennetta tai uskomusta. Esimerkiksi väite ”En pidä tummaihoisista. He ovat laiskoja.” kuvastaa asenteellista ilmaisua. Henkilön asenne on siis ennakkoluuloinen. Toinen esimerkki ”En asuisi samassa kerrostalossa romanien kanssa. Kaikki romanit ovat yleisesti ottaen samanlaisia.” kuvastaa uskomuksellista ilmaisua. Kun ennakkoluulot otetaan näkyvään käyttöön, muotoutuvat ne syrjinnäksi. Mitä vahvempia uskomukset ja mielikuvat ovat, sitä useammin ne ilmaistaan jonkinasteisena toimintana. (Allport 1954, 13–14.)

Kuinka ennakkoluulot sitten opitaan? Kodin vaikutus on ensisijainen ja sen vuoksi lapsella onkin kaikki potentiaali omaksua hänen vanhempiensa asenteet eri etnisiä ryhmiä kohtaan. Lapsen kuusi ensimmäistä vuotta ovat tärkeitä vuosia sosiaalisten asenteiden kehityksen kannalta. Ne eivät kuitenkaan ole yksin vastuussa lapsen asenteiden kehityksestä. Allport erottaa toisistaan omaksutut ennakkoluulot ja kehittyneet ennakkoluulot. Lapsi, joka omaksuu ennakkoluulot, sisäistää itselleen ne asenteet ja stereotypiat, joita hänen kotiympäristönsä sekä ympäröivä kulttuuri edustavat. Vanhempien sanat, tavat ja niihin liittyvät uskomukset siirtyvät lapseen. Hän siis omaksuu vanhempien edustamat tavat ja uskomukset. Kehittyneet ennakkoluulot sen sijaan eivät ole ”valmiina” lapsessa. Ennakkoluulot ja asenteet eivät välttämättä välity lapselle suoraan. Ympäristö, jossa lapsi

kasvaa antaa hänelle mahdollisuuden kehittää ne itse. Tällaisessa tilanteessa vanhemmat saattavat ilmaista tai olla ilmaiseematta omia ennakkoluulojaan. Se mikä muodostuu ratkaisevaksi, on vanhempien tapa kohdella lastaan. Oikean ja väärän opettaminen, kurinpito ja toisten ihmisten huomioiminen ovat asioita, jotka opettavat lapselle jotain peloista, epäilyistä ja kunnioituksesta, ja jotka lapsi itse siirtää eteenpäin kohdellessaan muita ihmisiä, myös etnisiä vähemmistöjä. Ennakkoluulot ovat siis joko vanhemmilta opittuja tai ne tarttuvat lapsen epäedullisesta kasvuympäristöstä. (Allport 1954, 297–300.)

Stereotypiat sen sijaan ovat pysyviä käsitteellistämisiä ihmisistä heidän ryhmäjäsenyytensä perusteella. Ne ovat usein liiallisia yleistyksiä, ja vaikka ne eivät aina olekaan negatiivisia luonnoltaan, ne toimivat aina yksilöllisten piirteiden vaimentajina. (Constantine 2006, 4.) Stereotypiat ovat myös tärkeä osa informaation prosessointia. Niiden käyttö helpottaa kognitiivista ajattelua ja tekee sosiaalisen maailman hahmottamisesta helpompaa ja tehokkaampaa. Stereotypioiden käyttö ei kuitenkaan ole pelkästään ajattelua helpottava toimenpide, vaan niiden käyttöön liittyy myös paljon epäedullisia piirteitä. Negatiiviset seuraukset stereotypioiden käytöstä liittyvät taipumukseemme määritellä ja arvioida toisia ihmisiä, sekä muodostaa uskomuksia heistä näiden arvioiden pohjalta. (Wolfe & Spencer 1996, 178.) Kuva, jonka toiset ihmiset muodostavat meistä, vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä meitä kohtaan (Liebkind 1988, 85).

Wolfen ja Spencerin (1996) mukaan aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet negatiivisten stereotypioiden vaikuttavan haitallisesti vähemmistölasten koulusaavutuksiin. Esimerkiksi afroamerikkalaisten lasten on todettu päivittäin joutuvan käsittelemään tuntemuksia siitä, etteivät he ole yhtä älykkäitä tai kyvykkäitä koulusaavutustensa suhteen kuin heidän valkoiset luokkatoverinsa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kulttuurisesti jaetut stereotypiat voivat heikentää akateemista suoriutumista.

Allport kertoo esimerkin, joka kuvastaa hyvin pinttyneiden ryhmästereotypioiden olemassaoloa, jolla oikeutetaan epäasiallinen kohtelu. Koululuokassa opettaja ilmoitti yhdellä luokan oppilaista olevan neekeritausta, ja osoitti tummahiuksista tyttöä. Hän tiputti paperiarkin tytön eteen, jonka jälkeen pyysi tyttöä nostamaan sen. Tyttö poimi paperin ylös. Tällä tapahtumalla hän ”vahvisti” muille lapsille tytön olevan alempiarvoinen, sillä vain palvelijat toimivat näin. Opettajan mukaan kaikki tummaihoiset olivat palvelusväkeä. (Sherif & Sherif 1953, 84.) Esimerkki on vuosikymmenten takaa, mutta yleistäen silti osuva kuvaamaan eri ryhmiin liitettyjä pysyviä stereotypioita.

Toinen esimerkki kuvastaa hyvin ryhmän jäsenten omia itseen liitettyjä stereotypioita. Haastattelija kysyy tummaihoiselta pikkutytyltä, mitä hän haluaa isona tehdä. Tytön vastaus ”No, kai minusta tulee siivooja”, saa paikalla olevan äidin sanomaan että ei tuollaisia saa vastata, on parempi kertoa toivovansa vaikkapa toimistotyötä. Tämän jälkeen tyttö toteaa ”Okei, ehkä minusta tulee toimistosiivooja.” (Sherif & Sherif 1953, 86.) Tämänkaltaisen tapahtuma kuvaa hyvin tilannetta, jossa ”ylempiarvoisiksi” määriteltujen ryhmien mielipiteet ovat juurtuneet vahvasti myös kyseessä olevan ryhmän jäseniin. Tämä todistaa stereotyyppisen ajattelun valtavan haitallisuuden, jos lapsi jo nuoresta saakka näkee itsensä vain tietyssä muotissa eikä ajattele muiden mahdollisuuksien olevan avoimia hänelle.

Epärelevantti informaatio, vääristelyt ja stereotyyppien käyttö johdattelevat ihmisiä uskomaan eri etnisistä ryhmistä erilaisia asioita. Esimerkiksi Yhdysvalloissa afroamerikkalaisia pidetään stereotyyppisesti usein hyvinä urheilijoina, muusikkoina, älyllisesti heikompilahjaisina ja alttiimpina ajautumaan rikollisuuteen ja huumeiden käyttöön muita ryhmiä enemmän. Sen sijaan aasialaisia pidetään ahkerina työntekijöinä, opinhaluisina, passiivisina sekä usein myös mallivähemmistönä. Latinalaisesta Amerikasta tulevat nähdään usein laittomina maahanmuuttajina, vastuuttomina, köyhinä, laiskoina ja paremman elämän tavoittelijoina. Tällaiset mielikuvat ryhmistä ovat ennen kaikkea vahingollisia ja poissulkevat yksilöllisyyden. Ne alistavat ja rajoittavat etnisiin ryhmiin kuuluvien henkilöiden mahdollisuuksia. Lisäksi luokitteluihin liittyy paljon emotionaalista latausta, joka vahingoittaa ryhmiin kuuluvia henkilöitä. Tietty ryhmät siis ajautuvat pelon ja välttelyn kohteeksi, sillä ne herättävät inhon, pelon ja ahdistuksen tunteita. (Sue 2006, 18.)

Etnisten vähemmistöryhmien välisiä rajoja ylläpidetään siis muun muassa ryhmien eroja ja samankaltaisuuksia koskevien mielikuvien avulla (Liebkind 1994, 44). Stereotypiat pitävät sisällään odotuksia siitä, millainen jokin tietty henkilö on tai miten hän käyttäytyy. Ihmiset haluavat pitää omia ajatuksiaan oikeina ja nähdä ennakkoluulojensa toteutuvan. Tämä vaikuttaa heidän tapaansa tulkita toisten ihmisten käyttäytymistä. Näin ollen stereotypiat estävät ihmisiä kohtelemasta toisiaan yksilöinä. (Liebkind 1988, 130.) Stereotyyppisen ajattelun nähdäänkin johtavan siihen, että tiettyyn kulttuuritaustaan kuuluva lapsi nähdään ikään kuin ennalta määriteltynä, joka taas johtaa siihen että hänestä ja hänen käyttäytymisestään tehdään vääränlaisia johtopäätöksiä. Kulttuurit ovat jatkuvassa

liikkeessä, joten niiden tulkitseminen vain yhdestä stereotyyppisestä näkökulmasta saattaa vahingoittaa lapsen kehitystä. (Paavola & Talib 2010, 27–28.)

3.4 Rasismi ja syrjintä

Rasismi on käsitteenä monitahoinen. Sitä voidaan määritellä ideologiana, toimintana tai olosuhteena. Yksinkertaisesti määriteltynä rasismilla tarkoitetaan ihmisen tai ihmisryhmän arvottamista ja erilaista kohtelua perustuen ihonväriin, kansalaisuuteen, etniseen alkuperään, kulttuuriin, äidinkieleen tai uskontoon. Rasismilla tuotetaan ihmisarvon alentamista, joka voi ilmetä esimerkiksi sanojen kautta, eleinä, ilmeinä, uhkailuina, syrjintänä, väkivaltana, vainoamisena ja äärimmäisyyksiin vietyä jopa murhana. (Shakir & Tapanainen 2005, 13–15.)

Ranskalainen antropologi Lévi-Strauss määrittelee rasismia ideologiana, joka pitää sisällään neljä tarkasti määriteltä väittämää. Ideologian ensimmäinen väite on, että geneettisen perimän ja henkisten kykyjen välillä on vastaavuussuhde. Toinen väittämän pitää sisällään oletuksen, että perimästä johtuvat kyvyt ovat yhteisiä kaikille tietyn ihmisryhmän jäsenille. Lisäksi nämä ”roduiksi” määritellyt ryhmät voidaan laittaa keskinäiseen arvojärjestykseen niiden geneettisen perimän perusteella. Viimeinen väittämä kuuluu, että ylempi-arvoisemmiksi määritellyt ryhmät saavat perimänsä nojalla oikeuden komentaa ja kohdella halveksuvasti alempiarvoisia ryhmiä. (Shakir & Tapanainen 2005, 13–15.)

Rasismi toimintana on päämäärätietoista. Se ilmenee tietoisena toisen henkilön tai ryhmän ihmisoikeuksien kieltämisenä etnisten ominaisuuksien perusteella. Rasismi olosuhteena sen sijaan näyttäytyy käytänteinä ja yhteiskunnan rakenteina, jotka olemassaolollaan tuottavat tai ylläpitävät epätasa-arvoa ja rasistisia mielikuvia. Lisäksi on olemassa institutionaalista rasismia, joka ilmenee valtion hallinnossa rakenteellisella tasolla. Yhteiskunnassa rasismia uusintavat ja pitävät yllä valtarakenteet, jotka ilmenevät yksittäisten henkilöiden ja ryhmien toimintana. Rakenteellinen rasismi oikeutetaan usein määrittelemällä jokin ihmisryhmä yhteiskunnalliseksi ongelmaksi, ja näin ollen hyväksymällä heihin kohdistuva syrjintä ja alistaminen. (Shakir & Tapanainen 2005, 13–15.)

Rasismi ideologiana ja toimintana eivät aina kuitenkaan ilmene yhtäaikaaisesti. Rasistiset mielipiteet ja ajatukset eivät välttämättä johda arjessa ilmenevän rasistiseen toimintaan, kuten ei myöskään kaikki syrjintä pohjautu rasistiseen ideologiaan. Rasismi ideologiana pitää siis sisällään ajatuksen eri rotujen olemassaolosta ja niiden arvottamisesta. Nykyaikana rinnalle on noussut myös uusi rasistinen ideologia, joka korostaa enemmän kulttuuria ja kulttuurien eriarvoisuutta. Tässä näkemyksessä kulttuurierot muodostavat erimielisyyksiä ja esteitä eri ryhmien välille. (Shakir & Tapanainen 2005, 13–15.)

Rasismiin liitetään usein ksenofobian, eli muukalaispelon käsite. Muukalaispelko pitää sisällään tiettyjen yksilöiden ja ihmisryhmien huonompana pitämisen johtuen ihonväristä, rodusta, syntyperästä, uskonnosta tai kansallisesta alkuperästä. Se ilmenee käytännössä asenteina, ennakkoluuloina ja toimintana, jotka johtavat poissulkemiseen ja perustuvat oletukseen siitä, että ulkomaalaiset eivät kuulu tai mahdu tiettyyn yhteiskuntaan. (Shakir & Tapanainen 2005, 13–15.)

Anne-Mari Souto on tutkinut väitöskirjassaan monikulttuuristen koululuokkien ryhmäsuhteita. Myös hän puhuu tutkimustuloksissaan rasismista pelkona erilaisuutta kohtaan. Vieraspelko näkyi Soudon tutkimuksessa eriasteisena välttelynä ja toisarvoisena kohteluna maahanmuuttajia kohtaan. (2011, 135.)

Syrjintä sen sijaan on aina näkyvää. Syrjinnän kautta ennakkoluulot siirretään näkyviin tilanteisiin, joissa poissulkevilla käytänteillä toinen henkilö rajataan jonkin tietyn asian ulkopuolelle. Kun syrjintä on rasismiperäistä, liittyy siihen ennakkoluuloja henkilön tai henkilöiden ryhmäjäsenyyttä kohtaan. (Constantine 2006, 4.) Shakir & Tapanainen määrittelevät syrjinnän myös toiminnan kautta. Toisin kuin rasismi, joka voi jäädä ajatuksen tasolle, syrjintä on aina yhteydessä toimintaan. Se on joko toimintaa ja tekoja, tai toimimatta jättämistä. Nimenomaan on tärkeä puhua myös toimimatta jättämisestä, sillä vaikeneminen viestii hiljaisesta hyväksynnästä. (Shakir & Tapanainen 2005, 16, 56–57.)

Syrjintä pohjautuu yksilöiden välisiin eroihin ja niiden ei-hyväksyttäviin erotteluihin. Syrjintää tapahtuu tilanteissa, joissa toista ihmistä kohdellaan epäedullisemmin kuin toista samassa tilanteessa olevaa henkilöä. Näin voi tapahtua vaikkapa tilanteessa, jossa henkilö ei saa työtä etnisen taustansa takia. Työkontekstissa välillisellä syrjinnällä tarkoitetaan tilannetta, jossa neutraaliksi maalattu kohtelu johtaakin syrjivään lopputulokseen. Työnantaja esimerkiksi vaatii hakijalta täydellistä suomen kielen taitoa, vaikka itse työtehtävän onnistunut suorittaminen ei sitä edellyttäisi. Suomen työmarkkinoilla esiintyvä

syryjintä onkin pääasiassa epäsuoraa, muodollisiin kelpoisuusvaatimuksiin piilotettua. Rasismi ja syryjintä Suomessa – tutkimuksen mukaan puolet työtä hakeneista maahanmuuttajista oli kokenut, että ei ollut saanut työpaikkaa etnisen taustansa vuoksi. Etninen syryjintä näkyi tutkimuksen mukaan myös asunnon osto- ja vuokraustilanteissa, joissa neljäsosa tutkimukseen osallistuneista raportoi syryjintäkokemuksista. (Shakir & Tapanainen 2005, 56, 65.)

Yksinkertaistettuna syryjinnällä tarkoitetaan siis toimintaa, jonka seurauksena henkilö joutuu toisia huonompaan asemaan. Syryjintä muuttuu etniseksi, kun eriarvoiseen asemaan asettaminen johtuu yksilön etnisestä taustasta, kulttuurista tai äidinkielestä. Syryjintä ilmenee, kun kiellämme yksilöiltä tai ryhmiltä tasa-arvoisen kohtelun. Se näkyy tilanteissa, joissa suljemme pois osan ihmisistä omaksi joukokseen, jolla ei ole samanarvoisia oikeuksia kuin muilla joukoilla. (Allport 1954, 51.)

4 KOULU RASISMIN KONTEKSTINA

Suomessa koulumaailman rasismia on tutkittu paljon valtaväestön ja vähemmistöryhmien välillä tapahtuvana ilmiönä. Sen sijaan eri etnisten ryhmien välillä tapahtuvaa rasismia ei Suomessa aiemmin ole juuri tutkittu. Aikaisempi tutkimus aiheesta keskittyy ulkomaille. Tässä luvussa tulen käsittelemään monikulttuurisuutta koulukontekstissa sekä koulua rasismin tuottamisen kenttänä. Koulun rooli asenteiden muokkaajana ja niihin vaikuttajana on merkittävä. Esittelen aikaisempia tutkimustuloksia koulun ja opettajien vaikutuksesta etnisiin vähemmistöihin kuuluvien lasten ja nuorten kouluarkeen, sekä pohdin monikulttuurisuuskasvatuksen ja koulutuksen merkitystä rasismin mahdollisena ehkäisykeinona.

Suomessa toteutetun tutkimuksen mukaan rasismi oppilaiden keskuudessa on yleisintä Etelä-Suomen läänissä ja harvinaisinta Lapin läänissä. Tätä voidaan pitää varsin huolestuttavana havaintona, sillä suurin osa Suomen maahanmuuttajaväestöstä asuu Etelä-Suomessa ja etenkin pääkaupunkiseudulla. Voisi siis olettaa, että tällä alueella asuva valtaväestö on tottuneempi monikulttuurisuuteen ja kanssakäymiseen eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten kanssa. Tällä alueella ilmenevä rasismi voidaankin tulkita koulujen

suvaitsevaisuuskasvatuksen epäonnistumisena tai vähintään sen vaillinaisuutena. (Shakir & Tapanainen 2005, 63.)

Souto (2011) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että useimmiten rasismi määritellään nuoruuden ikävaiheeseen kuuluvaksi ongelmaksi. Etenkin opettajien keskuudessa ilmiö nähtiin vahvasti nuoruuteen kuuluvaksi vastarinnaksi, jopa jonkinasteiseksi nuorten muoti-ilmiöksi. Suurena vaikuttajana tähän pidetään nuorten ryhmähenkeä. Sanonta ”joukossa tyhmyys tiivistyy” sopii kuvaukseen. Jos rasismista puhutaan murrosiän muoti-ilmiönä, muuttuu ilmiö Soudon mukaan potentiaalisesti osaksi jokaista kouluyhteisöä. Jos ilmiö liitetään ainoastaan yhteen elämänvaiheeseen, nousee koulu kontekstina keskiöön. Tietty ikävaihe tarkoittaisi myös sitä, että ilmiö katoaisi itsestään nuorten kasvaessa?

Tutkimusta koulussa tapahtuvasta kiusaamisesta on tehty paljon. Rasistisessa kiusaamisessa on kuitenkin omia erityispiirteitään. Kiusaamiseen ei aina liity rasismia, mutta rasismiin liittyy yleensä aina jonkinasteista kiusaamista. Kiusaaminen voi olla sekä fyysistä että henkistä. Rasistisia piirteitä kiusaaminen saa, jos henkilölle tehdään hyvin selväksi, että kiusaaminen johtuu hänen etnisyydestään, esimerkiksi fyysisestä erilaisuudesta tai kielitaidon puutteesta.

Amerikkalaisessa tutkimuksessa kiinalaista alkuperää olevien oppilaiden todettiin joutuvan eniten rasistisen syrjinnän kohteeksi heidän ulkoisesta olemuksestaan johtuen. Tutkimuksen mukaan lapset joutuivat usein todistamaan valtaväestön lasten pelleilyä kohdistuen heidän kasvojensa ominaispiirteisiin. Toiset lapset vääntelivät silmäluomiaan ja vetivät silmiään viiruiksi matkien stereotyyppisiä aasialaisia kasvoja. (Thomas 2006, 160.)

Fyysistä häirintää yleisempää on joutua verbaalisen häirinnän kohteeksi. Suora verbaalinen häirintä pitää sisällään kasvotusten tapahtuvan nimittelyn ja uhkailun. Nimittely voi myös olla enemmän piilossa olevaa eikä aina tapahdu kasvokkain. Kirjoitetut viestit, graffitit, puhelinsoitot ja internetin välityksellä tapahtuva häirintä lukeutuvat näihin enemmän piilossa oleviin verbaalisiin keinoihin. Nopeasti kasvava ilmiö tänä päivänä on juuri internetin välityksellä tapahtuva cyber-kiusaaminen. Internetin mahdollistama anonyymius saattaa houkuttaa monenlaiseen epäeettiseen toimintaan. (Thomas 2006, 161.)

Vähiten suorat häirinnän muodot pitävät sisällään huhut, juorut, vitsit ja syytökset joita ei ilmaista suoraan kohteena olevalle henkilölle tai ryhmälle, vaan joita levitetään muille ihmisille siinä tarkoituksessa, että hekin voisivat kehittää negatiivisia asenteita heitä

kohtaan. Luultavasti yleisin rassistisen häirinnän muoto onkin alentavilla nimillä nimittely. (Thomas 2006, 161–163.)

Omasta paikasta ja jäsenyydestä kamppailu koulussa on nuorille tuttua. Jäsenyyttä määriteltäessä on aina kysymys nuorten välisistä keskinäisistä valtasuhteista eli siitä, kenellä on oikeus määritellä kuulumisen ehdot (Harinen & Suurpää 2003, 6-7). Koulun kontekstissa nuorten kamppailut vallasta ja sosiaalisesta järjestyksestä ilmenevät sekä sanallisella että fyysisellä tasolla. Koulun sosiaalisten järjestyksien nähdäänkin muotoutuvan lukuisten vuorovaikutuksessa tapahtuvien eronteiden ja luokitteluiden kautta. (Souto 2011, 29.) Koulumaailmassa ja etenkin nuorten keskuudessa ryhmällä ja siihen kuulumisella on suuri merkitys. Etniset vähemmistöryhmät ovat usein erilaisten stereotyyppisten päättelyiden ja tulkintojen kohteena. Odotukset ja tulkinnat ryhmästä ja sen käytöksestä suuntaavat siihen kohdistuvaa vuorovaikutusta. (Salmivalli 1998, 21.)

Suomessa tehty koulumaailman rasismitutkimus pohjautuu valtaväestön ja etnisten vähemmistöjen väliseen rasismiin. Anne-Mari Souto tutki väitöskirjassaan (2011) arkipäivän rasismia koulussa. Hänen tutkimuksensa on etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten välisistä ryhmäsuhteista. Käsite arkipäivän rasismi keskittyy tarkastelemaan sitä, kuinka rasismia tuotetaan ja ylläpidetään arjen vuorovaikutustilanteissa ja sen rutiineissa. Hän tarkasteli rasismien ilmenemistä kahden monikulttuurisen yläasteluokan arjessa. Tutkimuksensa avulla hän etsi vastauksia muun muassa siihen, miten koulu tunnistaa nuorten ryhmäsuhteita ja keskinäisiä jännitteitä, sekä miten koulu tunnistaa omia rasismia ylläpitäviä tai purkavia käytäntöjään. Tutkimus keskittyy pohtimaan rasismia ja ryhmäsuhteita valtaväestön ja maahanmuuttajien välillä tapahtuvina ilmiöinä.

Soudon (2011) mukaan koulun kulttuurin sisältyy hienovaraisia erottelun järjestelmiä, jossa sukupuoli, ulkonäkö ja kulttuuritausta luokittelevat maahanmuuttajanuoria erilaisiin ryhmiin. Nämä nuoriin kohdistetut erilaiset odotukset tuottavat rasismien kokemuksia. Rasismikokemuksia tarkastelemalla voidaan tuoda esiin erilaisia hierarkkisia suhteita, jotka perustuvat etnisyyteen ja kulttuuriseen jäsenyyteen.

Soudon väitöskirjasta käy myös ilmi, että kulttuurien hierarkkisoimisen keinoin nuoret rajaavat jäsenyyksiään. Valtaväestön nuoret suhtautuivat eri kulttuuritaustoista tuleviin nuoriin eriasteisesti rakentaen hierarkioita heidän välilleen, joiden avulla joitakin kulttuureita edustavat nuoret nähtiin arvokkaampina kuin toiset. Soudon väitöskirjan

tulokset antavat samanlaisia tuloksia kuin aikaisemmatkin aiheesta tehdyt tutkimukset. Positiivisimmin nuoret suhtautuivat länsimaisiin ja kulttuurisesti läheisiin pidetyistä taustoista tuleviin ihmisiin, kuten pohjoismaalaisiin ja eurooppalaisiin. Sen sijaan köyhemmistä maista tuleviin, ulkonäöltään ja kulttuuritaustaltaan suomalaisista poikkeaviin suhtauduttiin torjuvasti. Sama torjuva suhtautuminen päti venäläisiin. Koulun vuorovaikutustilanteissa nämä hierarkiat näkyvät esimerkiksi siinä, millaisia kulttuurisia tapoja pidetään tilan antamisen arvoisina ja mitä sen sijaan mitätöimisen kohteina.

Souto (2011, 152) osoittaa, että maahanmuuttajanuorilla on toisistaan poikkeavia rasismikokemuksia pohjatuena esimerkiksi kulttuuriseen taustaan ja sukupuoleen. Eri tekijät myös asettavat vähemmistöryhmiä erilaisiin asemiin rasismin tuottamissa hierarkioissa. Soudon tutkimuksessa hierarkian alin paikka kuului venäläistaustaisille nuorille. Erityisesti heidän kohdallaan kyse oli sosiaalisista tekijöistä, esimerkiksi kaverien saamisen vaikeudesta.

Suomessa toteutetun Venäläinen, virolainen, suomalainen -tutkimuksen mukaan Suomen suuret etniset vähemmistöryhmät, virolaiset ja venäläiset, ovat tutkimusten mukaan varsin eriarvoisessa asemassa toisiinsa nähden. Tutkimuksessa raportoitiin virolaisten maahanmuuttajien elämäntilanteen ja tyytyväisyyden olevan selvästi venäläisiä maahanmuuttajia parempi. Virolaisten suomen kielen taito osoittautui tutkimuksessa hyväksi, joka helpotti heidän integroitumistaan valtaväestöön. Tutkimuksessa haastateltujen virolaisten maahanmuuttajien mukaan virolaisuutta ei pidetä Suomessa aina kielteisenä asiana. Sen sijaan joissakin sosiaalisissa tilanteissa hankaluutta saattaa aiheuttaa se, että usein virolaisia saatetaan luulla venäläisiksi. Virolaisten maahanmuuttajien omien käsitysten mukaan venäläisiin suhtaudutaan Suomessa virolaisia kielteisemmin. (Shakir & Tapanainen 2005, 78–79.)

Sen sijaan vietnamilais- ja jugoslaviaalaistaustaisten nuorten kohdalla ruumiillinen eroavaisuus osoittautui suurimmaksi rasistista käytöstä ylläpitäväksi tekijäksi. Soudon (2011, 148–149) mukaan esimerkiksi vietnamilaistaustaiset kohtaavat erilaista rasismia verrattuna venäläisiin. Suomalaisesta eroavan ulkonäkönsä vuoksi vietnamilaiset ovat raportoineet rasistisesta kohtelusta, mutta yleisellä tasolla heidän jäsenyysneuvottelujaan helpottaa se, ettei vietnamilaisuutta kansallisena kategoriana pidetä uhkaavana. Mielikuvat aasialaisista liitetään usein ahkeruuteen ja kuriin, kun taas mielikuvat venäläisistä värittyvät usein negatiivisilla kuvilla. Soudon mukaan tämä kulttuureiden välinen hierarkia

on myös hyvin tiedostettu maahanmuuttajanuorten keskuudessa. Vietnamlaisien tarkoituksellinen etäisyydenotto venäläisiin tukee heidän mahdollisuuksiaan ansaita hyväksyntää valtaväestön taholta.

Tutkimus osoitti, että rasismien keinoin nuoret jäsentävät ja muokkaavat tapoja kohdata toisiaan ja muodostaa ryhmäsuhteita. Suomalais- ja maahanmuuttajanuorten väliset neuvottelut koulun arjessa ilmenivät pitkälti valtataisteluina, joissa kamppailun kohteena olivat sekä fyysisen tilan hallinta että jäsenyyttä määrittelevät luokitukset. Vuorovaikutusprosesseissa keskeisenä näyttäytyivät ryhmien käyttämät strategiat, joilla osoitettiin keiden läsnäolo oli sallittua ja keiden ei. Nuorten käyttämät strategiat ottivat tavalla tai toisella kantaa väkivaltaan ja arkiseen rasismiin.

Ulkomailla koulumaailman rasismiin liittyvää tutkimusta on tehty enemmän. Esimerkiksi Hollannissa Verkuyten ja Thijs (2002) tutkivat rasismien uhreja koulukontekstissa. Tutkittavat lapset olivat iältään 10–13 –vuotiaita ja kotoisin Hollannista, Turkista, Marokosta sekä Surinamesta. Tutkimus osoitti, että etnisiin vähemmistöihin kuuluvat lapset joutuivat valtaväestön lapsia useammin rasismin nimittelyn ja sosiaalisen sulkemisen uhreiksi. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että turkkilaiset lapset kokivat herkemmin rasismia verrattuna marokkolaisiin tai surinamelaisiin lapsiin. Ruotsalaisessa tutkimuksessa sen sijaan tutkittiin 30 maahanmuuttajalapsen psyykkistä hyvinvointia. Tutkittavat lapset olivat alle 16-vuotiaita ja asuneet maassa vasta vuoden verran. Valtaväestön lapsiin verrattuna he olivat aggressiivisempia, levottomampia ja ahdistuneempia. Heillä oli myös enemmän keskittymisvaikeuksia, käyttäytymisongelmia ja kouluvaikeuksia. (Kosonen 1994, 198.)

Koulussa tapahtuva kiusaaminen ja aggressiivinen käytös nähdään institutionalisoituneena tapana, jonka taustalla on usein kiusaajan tarve dominoida, vahvistaa asemaansa tai tuoda itseään tai ryhmäänsä paremmin esille. Kiusaamisen keinoin nuoret saattavat luoda keskinäistä sosiaalista järjestystä ja tavoitella tietynlaista hierarkkista järjestystä. Aggressiivinen käytös saattaa saada jopa rituaalisia piirteitä, eli toisten koettelua jatketaan vaikka sosiaalinen järjestys olisikin jo selvillä. (Salmivalli 1998, 31–33, 82–83.)

4.1 Koulun rooli ja vaikutusmahdollisuudet rasistisen toiminnan ehkäisyssä

Opettajan rooli rasismien ehkäisyssä on suuri, mutta samalla myös ammattia kuormittava tekijä (Paavola & Talib 2010, 25). Valtakunnallisen opetussuunnitelmien perusteiden mukaan koulun keskeisiä arvoja ovat muun muassa kansainvälisyys, suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen. Koulun tulee lisäksi huolehtia lapsen oman äidinkielen ja identiteetin säilymisestä, sekä järjestettävä maahanmuuttajille tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet. (Kosonen 1994, 200.) Toimintaperiaatteet, jotka koskevat etnisten vähemmistöjen omaa kulttuuria, ovat muodostuneet konkreettisiksi ohjelmiksi opetuslallalla. Suvaitsevaisuuden, erilaisuuden hyväksymisen ja tasa-arvoisen kohtelun lisäksi merkittävässä roolissa on lapsen tai nuoren oman äidinkielen säilymisestä huolehtiminen. Vaikka suhtautuminen etnisten vähemmistöjen tarpeisiin olisikin myönteinen, esteeksi nousee usein raha, sillä kunnalla ei välttämättä ole varaa tarvittuihin erityispalveluihin, kuten tulkkeihin tai äidinkielenopettajiin. (Liebkind 1994, 233.)

Koulun kontekstissa rasismia pyritään neutraloimaan eri toimenpitein. Soudon (2011, 157–158) mukaan keskeiseksi koulussa nousee tapa, jolla rasismista puhutaan tai pikemminkin jätetään puhumatta. Vähäinen keskustelu rasismista ja sen ymmärtäminen universaalina koulun ulkopuolisena ilmiönä lisää vaikeutta kertoa rasistisista kokemuksista. Uhria on vaikea ymmärtää jos ajatellaan, että rasismia ei esiinny tai että sitä vastaavasti esiintyy kaikkialla. Koulumaailmassa haasteeksi nousee se, ettei maahanmuuttajanuorilla välttämättä ole opettajan lisäksi toista aikuista kontaktia kenelle jakaa kokemuksiaan rasismista. Opettajakontaktin tarpeellisuudesta kertoo myös Soudon väitöskirjatutkimuksessa havaittu seikka siitä, että maahanmuuttajanuoret harvoin kertovat kotona rasistisista kokemuksistaan, sillä he eivät halua lisätä perheidensä huolia jo muutenkin haastavassa kotoutumisen tilanteessa.

Toinen tapa neutraloida rasismia liittyy siihen, että rasismi liitetään usein ilmiönä maahanmuuttoon ja sitä pidetään monikulttuuristumisen seurauksena. Tämä taas vaikeuttaa rasismien uhrien kokemuksistaan kertomista, sillä ilmiö syyllistää nimenomaan uhreja. Souto havaitsi tutkimuksessaan, että opettajilla oli tapana sivuuttaa rohkeiden rasismien uhrien kertomukset ja pitää niitä reaktiona heidän omaan huonoon käyttäytymiseensä. Tällainen käytös opettajan taholta ei lisää maahanmuuttajanuoren luottamusta opettajiin tai

heidän tahtoonsa puuttua rasistiseen käyttäytymiseen. Sen sijaan se opettaa vaikenemaan kokemuksista.

Verkuyten ja Thijs (2002) ovat tutkineet koulumaailmassa esiintyvää rasismia etnisten vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten välillä. Koulussa tapahtuvaan rasistiseen käytökseen vaikuttavat heidän mukaansa koulun oma organisaatiollinen ja koulutuksellinen rakenne. Useissa maissa opetussuunnitelma pitää sisällään monikulttuurisuuskasvatusta ja tähtää ryhmien välisiin positiivisiin suhteisiin. Eristämisen ja syrjinnän ehkäisyyn kouluissa panostetaan näiden avulla. Heidän mukaansa koulussa tapahtuvasta syrjinnästä ei tule puhua pelkästään suhteessa oppimissaavutuksiin ja itsetuntoon, vaan myös suhteessa ryhmien välisiin keskinäisiin suhteisiin ja rasismiin.

Monikulttuurisuuskasvatuksen on todettu heidän mukaansa olevan kuitenkin tehokkain tapa lisäämään tietoisuutta ilmiöstä. Tämän avulla lapset oppivat tulkitsemaan uhkaavia rasistisia tilanteita ja käyttäytymisen muotoja. Omassa tutkimuksessaan Verkuyten ja Thijs löysivät empiiristä tukea ajatuksilleen. Opettajan tyyli käsitellä etnistä monimuotoisuutta ja kohdata negatiivista kanssakäymistä osoittautui merkittäväksi tekijäksi rasistisen käyttäytymisen kannalta. Opettajan reagoinnilla todettiin olevan suuri vaikutus rasistisen nimittelyn ja etnisen eristämisen yleisyyteen. Verkuyten ja Thijs raportoivat kuitenkin myös vastakkaisista tuloksista. Lapsilta saatujen tietojen mukaan kiusaamista esiintyi valtaväestön lasten taholta sitä enemmän, mitä enemmän aikaa käytettiin monikulttuuristen asioiden käsittelyyn. Tämän havainnon perusteella voidaan päätellä monikulttuurisuuskasvatuksen johtavan suurempaan tietoisuuteen rasismista sekä opettavan jonkinasteista leimaamista. Etnisiin vähemmistöihin kuuluvat lapset sen sijaan kokivat vähemmän rasismia kun monikulttuurisuuskasvatusta lisättiin. He myös kokivat opettajalle puhumisen mahdollisuuden sekä opettajan kiinnostuksen heidän asioihinsa voimakkaampana rasismin ehkäisijänä kuin muodollisen monikulttuurisen koulutuksen.

Verkuytenin ja Thijsin mukaan tiedetään kuitenkin varsin vähän siitä, kuinka tärkeitä koulun ominaisuudet ovat suhteessa koettuihin rasistisiin kokemuksiin. Erityisesti Isossa-Britanniassa useat kyselylomaketutkimukset ovat keskittyneet etenkin rasistisen kiusaamisen yleisyyteen etnisten vähemmistölapsien keskuudessa. Eslea ja Mukhtar (2000) saivat tutkimuksessaan selville, että rasistinen kiusaaminen oli laajalle levinnyttä hindujen, Intian muslimien ja pakistanilaisten lasten keskuudessa. Kaikkiin näihin kolmeen etniseen ryhmään kohdistuva kiusaaminen oli yhdenvertaista. He toteavat tutkimuksessaan, että

tietoa etnisiin ryhmiin kuuluvien lasten kohtaamista rasistisista kokemuksista Isossa-Britanniassa on vähän, mutta ilmiö on selkeästi monimutkainen aihe, joka ansaitsee lisää tutkimusta.

Kanadalaisessa tutkimuksessa todettiin, että valtakielen taidon puute on yksi suurimmista maahanmuuttajien mielenterveysriskeistä. Valtakieltä tarvitaan asioiden hoitamiseen, koulutuksen saamiseen ja arjen konkreettisista tilanteista selviytymiseen. Kielitaidon puute etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten ja nuorten välillä voi koulumaailmassa leimahtaa väkivaltaisina konflikteina. Jotta ihminen kokisi sopeutuvansa, hän koettaa muuttaa uhkaavan tilanteen tai vaihtoehtoisesti muuttaa omaa arviointiaan tilanteesta. Ongelmanratkaisu ja emotionaalisen stressin säätely vähemmistölapsella vaatii herkästi tuekseen oman etnisen yhteisön. Oman etnisen yhteisön tuen onkin todettu olevan merkittävä tekijä vähemmistönuoren hyvinvoinnille. (Kosonen 1994, 196–197.)

Tasa-arvoisuus ja suvaitsevaisuus ovat arvoja, joita yhteiskunta ja koulu sen edustajana ovat sitoutuneet edistämään. Koulu ei toimi irrallisena instituutiona, vaan heijastaa laajemmin yhteiskunnan välittämiä arvostuksia. Monikulttuurisuuskasvatus tulee ulottaa kouluissa myös informaaleihin tilanteisiin. Keskeiseksi nousee se, millä tavoin kouluissa suhtaudutaan nuorten keskinäiseen rasismiin tai vuorovaikutuksessa tapahtuvaan etnosentrismiin. (Gordon & Lahelma 2003, 274, 295.)

Vähemmistönuori kohtaa erilaisen kulttuurin, kielen, erilaiset käyttäytymissäännöt ja rooliodotukset ennen kaikkea koulussa. Omasta kulttuurista poikkeava toiminta saattaa johtaa nuoren pohtimaan, miten käyttäytyä sekä tulkita muiden käyttäytymistä, joka saattaa tuntua itselle vieraalta ja arvaamattomalta. Sama pätee toisin päin; myös nuoren käytös saattaa tuntua suomalaisesta opettajasta tai muista kulttuureista tulevista nuorista oudolta. (Kosonen 1994, 192.) Liebkindin (1994, 24, 29) mukaan suuri osa maahanmuuttajista ei samaistu koko kulttuuriin, vaan yleensä vain osaan kulttuurista ja torjuu lopun. Henkilö voi omaksua vaikkapa oman ryhmänsä kielen, muttei tapoja ja perinteitä, tai päinvastoin. Onkin hyvä pitää mielessä, että nuori voi ajatella yhtä, tuntea toista ja toimia silti eri tavalla.

Koulun rooli maahanmuuttajanuoren haasteiden ymmärtäjänä on varsin keskeinen. Koulun kontekstissa tulisi aina huomioida maahanmuuttajanuoren psyykkiset, kulttuuriset ja sosiaaliset haasteet ja ymmärtää, että nuori etsii jäsenyyttään usein hämmentävänä

pidettävässä tilanteessa. (Alitolppa-Niitamo 2003, 30.) Opettajien työtaakka ja tietämättömyys siitä, kuinka puuttua rasistisiin tilanteisiin vaikuttavat koulun arjessa tapahtuvien rasististen tilanteiden käsittelyyn. Soudon (2011, 134–135) mukaan opettajien tyyli keskittyä ainoastaan kiusaajan ja kiusatun välisiin suhteisiin jättää kokonaan huomiotta rasistisen käyttäytymisen kulttuuriset ja sosiaaliset edellytykset. Kiistojen sovittelussa syrjäytetään lähes kokonaan rasismin moniulotteisempi pohdinta ja se, miten se ilmenee osana laajempaa nuorten välistä ryhmädynamiikkaa. Pahimmillaan tämä voi johtaa siihen, että rasismia pidetään uhrin erilaisuudesta johtuvana ongelmana.

Etnisiin vähemmistöihin kuuluvan nuoren käyttäytymiseen vaikuttaa pitkälti myös se, mitä opettaja hänestä ajattelee ja mitä hän nuorelta odottaa. Kun jostain nuoresta tai tietystä etnisestä ryhmästä on muodostunut tietynlainen käsitys, tällä käsityksellä on taipumus muuttua pysyväksi, toimipa nuori tai ryhmä millä tavalla tahansa. Kun opettaja suhtautuu johonkin ryhmään tietyn odotuksen, häneltä jää helposti huomaamatta näiden ennakkoletusten vastainen käytös. (Salmivalli 1998, 21.) Asennoitumistavat sekä tavat tulkita tietyn oppilaan tai ryhmän toimintaa, riippuvat paljon siitä millainen maine ja asema oppilaalla tai ryhmällä koulussa on. Tällaisessa tapauksessa odotukset ja ennakko-asenteet saattavat alkaa toimia itseään toteuttavina ennusteina. Tällä tarkoitetaan sitä, että tietty oppilas tai ryhmä alkaa käyttäytyä sen mukaisesti, millaisiksi muut ovat heidät leimanneet. (Salmivalli 1998, 86.) Jos opettajalla ei ole kokemusta vähemmistökulttuureja edustavista lapsista, hän saattaa helposti turvautua tekemään stereotyyppisiä arviointeja oppilaistaan. Nämä uskomukset saattavat helpottaa opettajan työtä tilanteissa, joissa hänellä ei ole käytössään valmiita toimintamalleja. (Paavola & Talib 2010, 75.) Opettajan olisikin pystyttävä myös tunnistamaan itsestään sellaiset negatiiviset ennakkoluulot, jotka kohdistuvat jotakin tiettyä etnistä vähemmistöä kohtaan (Paavola & Talib 2010, 28).

Souto (2011, 136) toteaa, että koulussa rasismista puhutaan vähän. Ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja muiden suvaitseminen eivät teemoina yllä osaksi kouluyhteisöä ja sen arkisia käytäntöjä. Jos puhe suvaitsevaisuudesta ja ihmisoikeuksista näyttäytyy abstraktina ja yksilöitä asenteellisesti velvoittavana, se ei riitä antamaan nuorille välineitä käsitellä erilaisuudesta aiheutuvia tuntemuksia. Ladson-Billings (1998, 22) toteaaakin, että Amerikassa opettajat toteuttavat monikulttuurista kasvatusta rohkaisemalla oppilaita maistelemaan etnisiä ruokia, kuuntelemaan etnistä musiikkia tai harrastamaan etnisiä tansseja. Monikulttuurisuus esitetään näin ollen pinnallisena, sen sijaan että keskityttäisiin

pohtimaan kriittisesti Amerikassa vallitsevien ideaalien ja elettyjen todellisuuksien välisiä ristiriitoja.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusmenetelmä

Laadullista tutkimusta kutsutaan usein ymmärtäväksi tutkimukseksi. Tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä pyritään siis ymmärtämään tai selittämään. Tutkimuksen viitekehys muodostuu siitä, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään, sekä tutkimusta ohjaavasta metodologiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 18,27.) Haastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen käytetyimpiä tiedonkeruumuotoja (Hirsjärvi & Hurme 2009, 34). Valitsin tutkimusmenetelmäkseni haastattelun, sillä koen sen tutkimuksen tarkoituksen kannalta ja aineiston suhteen soveltuvimmaksi tutkimusmetodiksi.

Käytän tutkimuksessani puolistrukturoitua haastattelua, jota kutsutaan usein myös teemahaastatteluksi. Teemahaastattelun ominaispiirteisiin kuuluu, ettei vastauksia ole sidottu vastausvaihtoehtoihin vaan haastateltavat voivat vastata kysymyksiin omin sanoin. Kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta haastattelija voi vaihdella kysymysten esittämisjärjestystä ja sanamuotoja. Haastattelun teema ja näkökohta ovat siis ennalta päätettyjä, mutta haastattelun edetessä tietyn asteiset variaatiot ovat mahdollisia. (Hirsjärvi & Hurme 2009.)

Hirsjärven & Hurmeen (2009) mukaan valittujen teema-alueiden tulee olla kuitenkin riittävän väljiä, jotta ilmiön sisältyvät moninaisuudet pääsisivät hyvin esille. Valittujen teema-alueiden pohjalta haastattelija voi näin ollen syventää keskustelua niin pitkälle kuin tutkimusintressit ja haastateltavan kiinnostus asiaa kohtaan antavat mahdollisuuden.

Haastattelutilanne pitää sisällään osallistujaroolit. Haastattelija on tilanteen tietämätön osapuoli ja kiinnostuksen kohteena oleva tieto on henkilöllä, jota haastatellaan. Tämän vuoksi tutkija yleensä vähintäänkin suuntaa keskustelua tiettyihin aiheisiin. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, 22.) Haastattelua tekevän tutkijan tehtävä on siis välittää tietoa

haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, tuntemuksista ja kokemuksista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41).

Diskurssianalyttiset keinot soveltuvat hyvin teemahaastattelulla kerätyn aineiston analysointitavaksi, sillä haastateltavat ovat tuottaneet paljon puhetta (Hirsjärvi & Hurme 2009). Seuraavassa kappaleessa esittelen diskurssianalyysiä analyysitapana, sekä siihen liittyviä erityispiirteitä.

5.2 Diskurssianalyttinen ote analyysiin

Diskurssianalyysissä kiinnostus kohdistetaan sen pohtimiseen, millä tavoin kielen käytöllä tehdään asioita ymmärrettäväksi. Tarkasteluun nostetaan se, millaiset selitykset ja kuvaukset eri tilanteissa rakentavat ymmärrystä ja sitä kautta todellisuutta. Diskurssianalyysissä kielenkäyttöä analysoidaan yksityiskohtaisesti, jotta saataisiin selville kuinka sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Kiinnostus kohdistetaan siis kielen merkitykseen ja sen valtaan ja kykyyn rakentaa käsittelemiään kohteita. Diskurssiksi kutsutaan toiston kautta muodostunutta puhe-, ajattelu- ja toimintatapaa, joka esiintyy tietyssä sosiaalisessa tilanteessa tiettyä aikakautena. (Jokinen 2010, 135.)

Diskurssianalyysi pohjautuu teoreettisesti sosiaalisen konstruktionismin perinteisiin. Asioiden ja ilmiöiden merkitykset ovat muodostuneet historian kuluessa ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Merkityksien antamisessa voidaan erottaa kaksi vastakkaista prosessia. Merkitysten vakiinnuttamisen prosessi auttaa meitä hahmottamaan arkea ja tekemään eron järkevän ja järjettömän välille. Jatkuvasti käynnissä oleva vastakkainen tendenssi pitää sisällään merkitysten moninaisuuden, niiden muuntumisen ja uusien merkityksellistämisen tapojen esiin nousemisen. Tulee pitää kuitenkin mielessä, että merkitysten rakentuminen on pitkälti kontekstisidonnaista.

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkimuskohteeksi valitaan ne kielelliset prosessit, joiden kautta sosiaalisen todellisuutemme nähdään rakentuvan. Tutkijan ja tutkimuskohteen välinen suhde nähdään niin ikään konstruktiivisena; tutkija sekä kuvaa että rakentaa sosiaalista todellisuutta tutkimustulostensa kautta. (Jokinen 2002, 39–41.) Diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita nimenomaan kulttuurisista merkityksistä, jotka

rakentavat yhteistä sosiaalista todellisuuttamme. Ihmiset ovat avainasemassa, sillä merkitykset rakentuvat, pysyvät yllä ja muuttuvat ainoastaan ihmisten välisessä toiminnassa ja puheessa. (Jokinen & Juhila 2002, 54.)

Tarkastelun kohteiksi otettavia kuvauksia nimitetään usein selonteoiksi. Selontekojen avulla ihmiset tekevät toisilleen ymmärrettäväksi maailmaa, jossa elämme. Ne eivät kuitenkaan ole täysin riippumattomia sosiaalisesta maailmasta vaan pohjautuvat pitkälti siihen, kuinka selonteon antaja näkee maailman ja millaisia merkityksiä hän niille antaa. (Suoninen 2002, 18–20.) Selonteon käsitteellä halutaan kuvata sitä, kuinka ihmiset kieltä käyttäessään eivät ainoastaan kuvaa asioita vaan ennen kaikkea merkityksellistävät maailmaa tekemällä siitä selkoa (Jokinen & Juhila 2002, 67).

Diskurssianalyysin yksi yleisimmistä tutkimuksen kohteista on identiteetti. Kiinnostus kohdistuu siihen, miten ihmisen kielenkäytössään rakentavat määrityksiä itsestään ja muista. Nämä määritykset eivät ole pysyviä, vaan vaihtelevat tilanteittain. Identiteettiä ei näin ollen ymmärretä pysyväksi ominaisuudeksi, vaan toiminnalliseksi kategoriaksi. (Jokinen & Juhila 2002, 68.)

Keskeisenä osana diskurssianalyysia nähdään myös kontekstuaalisuus. Kontekstin huomioon ottamisella analyysissa tarkoitetaan sitä, että analysoitavaa toimintaa tarkastellaan tietyssä ajassa ja paikassa, johon tulkinta pyritään suhteuttamaan. Kontekstilla voidaan sen pienimmässä merkityksessään tarkoittaa sanojen yhteyttä lauseeseen tai yksittäisen teon rakentumista suhteessa toimintaepisodiin. Kielen käyttöä voidaan analysoida myös kulttuurisen kontekstin käsitteen avulla. Tällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta pyritään tunnistamaan sellaisiakin seikkoja, joiden tulkinta edellyttää tutkijalta oman kulttuurin tapojen, stereotyyppien ja yleisen yhteiskunnallisen ilmapiirin tuntemusta. (Jokinen ym. 1993, 30,32.)

Diskurssit ovat siis toisinsanoin tutkijan tulkintatyön tuloksia. Analysoitaessa merkityssysteemejä, on kyse tekstien perustellusta tulkinnasta, joka pohjautuu tutkijan ja aineiston väliseen tiiviiseen vuoropuheluun. Diskurssianalyysissa kiinnostus on erityisesti siinä, kuinka diskurssit aktualisoituvat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Kulttuurin valtasuhteissa jotkut diskurssit voivat saada muita diskursseja näyttävämmän aseman. Näistä saattaa muodostua yhteisesti jaettu ja itsestään selvinä pidettyjä totuuksia, jotka jättävät alleen vaihtoehtoisia totuuksia. (Jokinen ym. 1993, 28–29.)

Kielen käytöllä ei ainoastaan kuvata maailmaa, vaan samalla annetaan merkityksiä, järjestetään, rakennetaan ja muunnetaan sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Käyttämällä kieltä konstruoidaan, eli merkityksellistetään kohteet, joista puhutaan tai kirjoitetaan. Sanat ja puhutavat joita käytämme, kiinnittävät kohteisiinsa piileviä ajatuksia siitä, mikä on luonnollista. Diskurssianalyysi pyrkii tekemään näkyväksi juuri näitä ulkoista maailmaa luovia konstruktioita. (Jokinen ym. 1993, 18–19.) Diskurssianalyysissa tarkastelun kohteeksi muodostuvat siis sosiaaliset käytännöt. Tarkastelu kohdistetaan esimerkiksi yksilöiden kielen käyttöön eri tilanteissa sekä niihin laajempiin merkityssysteemeihin, joita he toiminnallaan tuottavat.

Todellisuutta tuotetaan ja uusinnetaan jatkuvasti kielen avulla puheessa, teksteissä, diskursseissa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Tiittula & Ruusuvuori 2009, 11). Tässä tutkimuksessa kielen käytön tarkastelulla pyritään selvittämään, millä tavoin opettajat tuottavat puheellaan kulttuurisia kategorisointeja ja millaisten diskurssien kautta he selittävät etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten välisiä rasisia kohtaamisia. Ymmärryksen diskurssianalyysiin on konstruktivinen (Eskola & Suoranta 2008, 194). Näen, että kielen avulla rakennamme todellisuutta. En niinkään koe, että kielen käyttö toimii välineenä saada informaatiota olemassa olevista faktoista, vaan kieli on itse osa todellisuutta, joka jatkuvasti rakentaa ja muokkaa sitä ajasta ja paikasta riippuen. Kielen käytöllä pyrin siis tässä tutkimuksessa analysoimaan sitä, miten sosiaalinen todellisuus rakentuu koulun sosiaalisissa käytännöissä. Kaikki lausumat väittävät jotain todellisuuden luonteesta samalla sitä aktiivisesti rakentaen (Jokinen ym. 2002, 41). Tarkastelu ei pyri toimimaan todellisuuden peilikuvana, vaan se pyrkii ymmärtämään todellisuuden rakentumista juuri näiden opettajien puheen kautta.

5.3 Aineiston keruu

Haastateltavien löytäminen ei ollut ongelmattonta. Aloitin tekemällä kartoitusta kouluista, joissa opiskelee keskimääräistä enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Koska kaupunkien tutkimuslupahakemusprosessit eroavat hieman toisistaan, päädyin ajankäytännöllisistä syistä jättämään jotkut kaupungit tutkimuksen ulkopuolelle. Olin jo lupahakemusprosessin aikana tiedustellut rehtoreilta mahdollisuutta tehdä tutkimusta heidän kouluissaan ja saanut suostumuksen useammalta rehtorilta.

Kun olin saanut tutkimusluvut kaupunkien opetustoimesta hakemiini kaupunkeihin, otin yhteyttä sähköpostitse ja puhelimitse koulujen rehtoreihin, jotka antoivat luvan ottaa yhteyttä koulunsa opettajiin. Rehtorit lupasivat välittää yhteydenottoni opettajille, mutta muistutusviesteistä huolimatta en saanut yhtään yhteydenottoa. Yksi syy tähän saattoi olla ajankohta, sillä yhteydenottoni ajoittuivat marras-joulukuulle, jolloin opettajien työpäivät ovat yleensä varsin kiireisiä. Tästä syystä päädyin käyttämään omia kontaktejani, sillä ajankäytöllisistä syistä minun täytyi saada aineistoni kerättyä. Lopulta otantani koostui kahden oman kontaktini avulla kerättyistä haastateltavista.

Tutkimuksen teon alkuvaiheessa pohdin myös mahdollisuutta haastatella itse nuoria. Koska aika oli kuitenkin rajallinen sekä tutkimuslupaprosessi lasten ja nuorten osalta haastava, kohdistin intressini lopulta opettajien puheeseen. Alaikäisiä haastateltaessa tutkimusluvut tarvitaan nuorten lisäksi myös heidän vanhemmiltaan, joten koin että mahdollinen kielimuuri sekä tutkittavien löytyminen olisivat saattaneet muodostua haastavaksi.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty 7:ltä alakoulun opettajalta. Opettajista kuudella on luokanopettajan tutkinto ja yhdellä erityisluokanopettajan tutkinto. Haastatteluhetkellä heidän kokemuksensa opettajantyöstä vaihteli neljästä reilu kolmeenkymmeneen vuoteen. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelevät pääkaupunkiseudun alakouluissa ja osalla opettajista kokemus ulottuu myös Etelä-Suomen muihin kaupunkeihin. Kouluissa, joissa haastateltavat työskentelevät tai ovat työskennelleet, maahanmuuttajalasten määrä vaihtelee noin 15–80% välillä. Osassa kouluissa maahanmuuttajataustaisia lapsia oli muutama jokaisella luokalla, kun taas yhdessä koulussa kantaväestön osuus oli selvästi maahanmuuttajataustaisia paljon pienempi.

Haastattelut toteutettiin joulukuun 2013 ja tammikuun 2014 aikana. Haastattelut toteutettiin haastateltavien työpaikoilla heidän kouluissaan. Yksi haastattelu tapahtui haastateltavan kotona. Haastatteluiden kesto vaihteli 30 minuutista 55 minuuttiin. Keskimäärin haastattelun kesto oli noin 40 minuuttia.

Haastattelua vasten olin laatinut puolistrukturoidun haastattelurungon, jossa kysymykset oli jaoteltu teemoittain. Haastattelun edetessä osaan kysymyksistä sain vastauksia kysymättäkin, joten kysymysten esittämisjärjestys vaihteli haastateltavasta riippuen. Myös jokin tietty vastaus haastateltavalta saattoi johtaa loogisesti toiseen kysymykseen, joten mikään haastattelu ei edennyt täysin kysymysrunгон mukaisessa järjestyksessä.

Ensimmäisen haastattelun jälkeen myös huomasin, että osa kysymyksistä ei ollut loogisessa järjestyksessä, joten muokkasin haastattelurunkoa ennen seuraavaa haastattelua.

Jokainen haastattelu nauhoitettiin nauhurilla. Nauhoittaminen mahdollistaa haastattelun tarkemman analysoinnin, sillä tutkija voi palata nauhoitteeseen yhä uudelleen kuuntelemaan tiettyjä kohtia ja puheen sävyjä, joilla ne on esitetty. Nauhoituksen ansiosta mahdollistuu siis haastattelun yksityiskohtaisempi raportointi. (Tiittula & Ruusuvuori 2009, 14–15.)

Litteroin kaikki haastattelut sanatarkasti, lukuun ottamatta kahta haastattelua, joista jätin muutaman kohdan pois. Näissä kohdissa ei ollut tutkimuskysymysten kannalta oleellista puhetta ja koin, että ajankäytännöllisistä syistä oli turha litteroida tekstiä, joka ei tulisi käyttöön itse tutkimuksessa.

5.4 Aineiston analyysi

Laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan aineistoni muokkasi tässä vaiheessa kysymyksenasettelujani ja rajasi fokustani. Haastatteluaineistosta nousi esiin oleellisia teemoja ja huomioita, joihin en ollut osannut valmistautua kysymyksiä etukäteen miettiessäni. Tarkoitukseni ei siten ollut aineiston tulkinta teoriasta käsin, vaan tavoitteeni oli pyrkiä ymmärtämään aineistoa sen omilla ehdoilla. Etenin aineiston käsittelyssä lukemalla sitä läpi uudelleen ja uudelleen. Kvalitatiivisella analyysillä ominaisesti aloitin analyysin luokittelemalla ensin aineistosta esiinnousseita havaintoja. Haastattelutekstiä värikoodaamalla etsin tutkimuskysymyksieni kannalta oleellista puhetta ja näin ollen selkeytin aineistoa. Tällä tavoin pyrin löytämään aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroja. Diskurssianalyysissä tämä tarkoittaa samansisältöisinä toistuvia asioiden jäsennystapoja (Jokinen & Juhila 1991). Haastattelutekstistä alkoikin muodostua selkeitä kokonaisuuksia, joihin tekstin uudelleenluennassa keskityin. Nämä tekstin osat sisälsivät tutkimuskysymyksieni kannalta oleellista puhetta. Nämä havaintojen joukot, eli koodit, joihin kiinnostukseni kohdistui, muodostuivat yksittäisistä lauseista, lausekokonaisuuksista tai pidemmistä kappaleista. Yksi lause tai pidempi puheenvuoro saattoi pitää sisällään samanlaisen ajatuksen.

Tämän aineiston selkeyttämisen jälkeen aloin paneutua yksityiskohtaisemmin haastattelutekstistä esiin nostamiini katkelmiin. Luin kappaleita läpi uudelleen ja uudelleen pohtien samalla sitä, missä yhteydessä mistäkin asiasta puhuttiin. Opettajien puheessa keskityin siihen, millaisista asioista he puhuvat faktoina ja millä tavoin kategorisointia käytetään aiheen käsittelyssä. Se, millä tavoin opettajat perustelevat, selittävät ja antavat merkityksiä ilmiöön liittyville asioille fokusoiti tekstin luentaani.

Miettiessäni näitä valittuja puheen kohtia, alkoi aineisto hahmottua minulle kokonaisuudessaan. Luin läpi valitsemiani kohtia pitäen koko ajan mielessäni tutkimuskysymykseni ja näin tutkimukseni kannalta tärkeät kohdat alkoivat muotoutua selkeiksi. Haastatteluaineistoni oli monipuolinen ja sille olisi voinut esittää monia muitakin tutkimuskysymyksiä. Tutkimuskysymykseni rajasivat aineistoni kohdat, joihin analyysissäni keskityn. Tämä tiettyihin asioihin fokusointi mahdollistaa syvällisemmän tarkastelun juuri tähän ilmiöön, eikä vain pintapuolista paneutumista suurempaan osaan aineistosta. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti aineistosta ainoastaan tietyt tapaukset ja osat valikoituvat analyysin fokukseen.

Etenin siis analyysissä lukemalla läpi valitsemiani puheen kohtia. Samaan aikaan kirjoitin ja muokkasin tutkimuksen teoreettisia käsitteitä, joka pakotti minut miettimään jatkuvasti aineiston ja muun tekstin yhteensopivuutta. Aineistoa käsitellessäni luin myös lisää kirjallisuutta, jonka vuoksi aiheen ajattelu ja käsittely erilaisista näkökulmista olivat jatkuvasti läsnä. Kirjallisuuden lukemisen kautta hain myös ideoita oman aineistoni käsittelyyn ja syvällisempään ymmärrykseen. (Coffey & Atkinson 1996, 109–110.)

Kuten aiemmin olen jo maininnut, tutkimuskysymykseni muuttui ja tarkentui jatkuvasti. Tutkimuskysymysten muokkaantuminen rajasi myös aineistoa. Diskursiivinen tarkastelu ja ymmärrys alkoivat hahmottua tässä vaiheessa. Kohdistin siis kiinnostukseni aineistossa toistojen kautta muodostuneisiin puhetapoihin, joita opettajien puheessa esiintyi. Halusin ymmärtää miten opettajat puheellaan tuottavat etnisyyteen liittyviä kategorisointeja sekä selityksiä lasten välisille konflikteille, eli miten sosiaalinen todellisuus tuotetaan koulun sosiaalisten käytäntöjen kontekstissa. Haastattelutekstin diskursiivisessa analyysissä on kyse tutkijan ja aineiston välisestä tiiviistä vuoropuhelusta. Haastattelu on tilanne, jossa haastateltavalla on tietoa, jota tutkija haluaa ymmärtää. Ymmärtämällä näitä puheen diskursseja, sitä miten ja missä tilanteissa niitä käytetään, yritän päästä osaksi sitä koulun todellisuutta, jollaisena opettajat sen kokevat.

5.4 Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Tässä kappaleessa pohdin tutkimuksen tekoon vaikuttaneita tekijöitä sen luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia ja tutkijan onkin koko prosessin ajan pohdittava tekemiään ratkaisuja, ja tätä kautta tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusraporttia kirjoittaessani olen pyrkinyt tekemään näkyväksi ja perustelemaan selkeästi tutkimukseni tarkoituksen, aineistoon ja sen keruuseen liittyvät seikat sekä aineistonanalyysivaiheen. Tulosten esittelyn yhteyteen liitetyt aineistoesimerkit perustelevat tekemiäni tulkintoja.

Tutkimuksessa on huomioitu tutkimuseettiset kysymykset ja tieteelliset käytännöt. Haastateltaville on kerrottu millaisesta tutkimuksesta on kyse, ja että tutkimus on osa suurempaa hanketta. Kaikkia tutkimuksessa esiin tulleita tietoja on käsitelty luottamuksellisesti ja aineistoa on käytetty ainoastaan tämän tutkimuksen tekemiseen. Tutkimusraportin kirjoittamisessa on noudatettu tieteellisiä käytänteitä viittausten suhteen sekä pidetty huoli siitä, ettei tutkimukseen osallistuneiden opettajien henkilöllisyys paljastu. Haastateltaville on keksitty peitenimet aineistopätkien esittelyä varten. Tutkimukseen osallistuneille opettajille on lisäksi luvattu valmis tutkimusraportti luettavaksi.

Laadullisessa tutkimuksessa otannan koolla ei ole niin suurta merkitystä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus saavuttaa tilastollista yleistettävyyttä, vaan kiinnostus kohdistuu jonkin ilmiön kuvaukseen, toiminnan ymmärrykseen tai ilmiön tulkintaan (Eskola & Suoranta 2008, 61). Tämän tutkimuksen otannalla, 7 opettajaa, ei pysty tekemään koko Suomen opettajakuntaa, tai edes pääkaupunkiseutua koskevia yleistyksiä, eikä se ole tarpeenkaan. Se kuitenkin antaa vahvasti suuntaa aiheesta, sillä näiden opettajien keskuudessa mielipiteet ja kokemukset olivat varsin yhteneväisiä usean tekijän kohdalla.

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelumenetelmällä. Koen, että menetelmänä haastattelu oli soveltuvin vaihtoehto tutkittavan aiheen kannalta. Haastattelu mahdollistaa tutkittavan omien kokemusten kerronnan ja antaa tutkijalle mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä. Haastattelutilanteesta pyrin tekemään mahdollisimman luontevan keskustelutilanteen, siinä mielestäni myös onnistuen. Kuten aikaisemmin jo mainitsin, haastattelutilanteessa haastateltavalla on tietoa, josta haastattelija on kiinnostunut ja jota

hän haluaa ymmärtää. Tässä yhteydessä onkin pohdittava tutkijan vaikutusta haastattelun kulkuun.

Tutkimuksen autenttisuuden suhteen on otettava huomioon joitakin asioita. Koska tutkijana olen kiinnostunut tietystä aiheesta, olen väistämättä kysymyksilläni ohjannut haastattelua tietynlaiseksi ja kysymyksilläni suunnannut kiinnostusta tiettyihin asioihin. On siis pohdittava sitä, millä tavoin kysymykseni ovat ohjanneet tai johdatelleet haastateltavan vastauksia. Laatimani haastattelurunko ohjasi haastattelutilanteita ja pyrin etenemään kysymyksissäni teemojen mukaan. Kun kyseessä ovat henkilöiden omiin kokemuksiin pohjautuvat tapahtumat sekä tutkimuksen aiheena moniulotteinen ilmiö, on täysin luonnollista, etteivät haastattelut etene toisiinsa nähden identtisesti. Jokainen haastattelutilanne muotoutui omanlaisekseen, riippuen siitä millaisia kokemuksia ja ajatuksia ilmiöön liittyen opettaja puheessaan painotti. Teemahaastattelu mahdollistaa juuri tämänkaltaiset erot haastatteluiden teossa, joten valitsemani menetelmä soveltui hyvin tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. Haastattelutilanteissa annoin opettajien puhua, ja esitin lisäkysymyksiä vasta heidän puheenvuorojensa päätteeksi.

Kuten laadulliselle tutkimukselle on tapana, myös tässä tutkimuksessa on keskitytty vain osaan aineistoa, jota on pyritty analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta 2008, 18). Tutkimuskysymysten muokkautuessa ja aineistoa lukiessani olen ollut tietoinen siitä, että omat kiinnostuksenkohteeni ovat olleet läsnä huomion keskittämisessä tiettyihin osa-alueisiin. Tämä on myös keskeinen osa laadullista tutkimusta, jossa tutkija valitsee kattavastakin aineistosta tietyt osat analyysin fokukseen. Tulosten tulkinnassa on kyse tutkijan tekemistä johtopäätöksistä, sillä analyysi pohjautuu tutkijan ja aineiston väliseen vuoropuheluun. Tulosten raportoinnissa olen pyrkinyt esittämään materiaalin tavalla, joka tekee näkyväksi tulkintani ja ymmärrykseni ilmiöstä.

Tulosten kirjoittamisessa olen pohtinut kielen merkitystä asioiden esittämiseen. Tutkija on itse sen kulttuurin jäsen ja sen sosiaalisen todellisuuden sisällä, jota hän tutkii. On siis huomioitava, missä määrin tutkija huomaamattaan tulee itse uusintaneeksi olemassa olevia käsitteitä, kategorioita ja dikotomioita. (Jokinen ym. 1993, 23.) Tuloksia kirjoittaessani olen pohtinut kulttuurissa vallitsevia käsitteitä ja kategorioita, sekä niiden yleisyyttä arjen puheessa. Olen pohtinut sitä, kuinka olemassa olevat kategoriat vaikuttavat omaan ajatteluuni ja millaisia assosiaatioita jokin tietty termi omassa mielessäni saa aikaan. Tutkimusraportin kirjoittamisessa olen pyrkinyt mahdollisimman neutraaliin kieleen

samalla pitäen mielessäni vaihtoehtoiset tulkinnat ja merkitykset, joita sosiaalinen todellisuus omassa kulttuurissamme saattaa pitää sisällä.

Aiheen käsittelyssä tulee muistaa, että opettajat puhuvat omista kokemuksistaan. Jokainen koulu on omanlaisensa yksikkö, joissa jokaisessa on omat tapansa toimia. Myös jokainen opettaja on oma yksilönsä, joten heidänkin suhtautumisessaan käsiteltävään ilmiöön on eroja. Kun tutkimuksen aihe on etnisyydessä ja siihen liitetyissä ilmiöissä, on pohdittava myös sitä kuinka haastateltavien oma ”yksikulttuurisuus” rajaa kokemuksia ja sitä kautta mahdollisuutta ymmärtää maahanmuuttajataustaisten lasten kokemuksia (Rastas 2009, 90). Rastaa kommentti on huomionarvoinen, mutta koen että tämän tutkimuksen suhteen ei niin oleellinen. Jokainen meistä katsoo asioita omien kokemustensa valossa ja myös yhteiskunta asettaa tietynlaiset raamit katsoa asioita. Tässä tutkimuksessa kiinnostus ei ole ollut niin vahvasti lasten kokemusten ymmärtämisessä, vaan opettajien havainnoissa ja mielipiteissä siitä, mikä rasistisia kohtaamisia on aiheuttanut.

5.5 Kulttuurit tulkinnan kohteena

Koska tutkimuksen kohteena ovat erilaiset kulttuurit ja niihin liitetyt ilmiöt, tulee tarkasteluun kiinnittää erityistä herkkyyttä ja huomioitava aiheen moniulotteisuus. Yhdestäkään kulttuurista ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tulkintaa. Kulttuuri tarkoittaa eri ihmisille erilaisia asioita. Kulttuurin erilaiset määrittelytavat ovat johtaneet siihen, että kulttuurilla voidaan tarkoittaa lähes mitä tahansa. Puhuessamme eri kulttuureista tulee ottaa huomioon se konteksti, jossa puhe tapahtuu ja missä puhe tuotetaan. Kun eri kulttuurivähemmistöihin kuuluvista henkilöistä puhutaan ensisijaisesti tietyn kulttuurin kantajina, he saattavat itse myös omaksua nämä puhetavat. Kun puheessa nousee esiin sanoma ”tämä on meidän kulttuuria”, nostaa se myös esille kulttuurirajojen korostamisen. Se tuottaa puheessa kulttuurista selvärajaisen, helposti määriteltävissä olevan kokonaisuuden. (Rastas 2009, 84.)

Kulttuuri käsitteenä on niin laaja, että jonkin tietyn kulttuurin tarkka määrittelemineen edellyttäisi lukemattomien eri elämänalueiden yksityiskohtaista tarkastelua. Jo tämän vuoksi on mahdotonta hallita jokin tietty kulttuuri ja kaikki siihen liittyvät erityispiirteet. Tulee myös muistaa, että kaikki kulttuurit muuttuvat ajassa jatkuvasti. Lisäksi kulttuuristen

ryhmien välillä, kuten myös sisällä, esiintyy monenlaista kulttuurista vaihtelua. (Rastas 2009, 93.)

Eroja ihmisten käyttäytymisessä selitetään usein erilaisten kulttuuritaustojen perusteella. Nimitykset esimerkiksi maahanmuuttajista ja somaleista ovat varsin luokittelevia, ja niihin sisältyy stereotyyppisiä käsityksiä kulttuurista. Myös selitysten lopputuloksena saattaa olla uusi selitys, joka vain vahvistaa aikaisempia ennakkokäsityksiä. (Paavola & Talib 2010, 11.) Tässä tutkimuksessa kulttuurieroilla tarkoitan eroavaisuuksia yksilöiden tavoissa ja kokemuksissa ymmärtää todellisuutta ja siihen liittyviä ilmiöitä.

Seuraavissa kappaleissa esittelen tutkimuksen tulokset. Ensimmäisenä erittelen tuloksia liittyen kulttuuriseen kategorisointiin, jonka jälkeen paneudun ilmiön näkyvyyteen koulun arjessa ja rasististen konfliktien takana vaikuttaviin tekijöihin. Aineistoesimerkit havainnollistavat tuloksia. Haastateltavien nimet on muutettu anonymiteetin säilyttämiseksi.

6 KULTTUURISET KATEGORISOINNIT

Opettajien puheessa kulttuurinen kategorisointi näyttäytyi kulttuuristen eroavaisuuksien pohdintana. Maahanmuuttajat kategoriana muodostivat heterogeenisen joukon, ja tietyt kulttuuriryhmät saivat toisia näkyvämmän aseman maahanmuuttajien joukossa pohjautuen kulttuurisiin sekä käytöksessä havaittuihin eroavaisuuksiin.

6.1 Maahanmuuttajat – oma paikka hierarkiassa

Maahanmuuttajuudesta ja siihen liittyvistä ilmiöistä puhuttiin hierakkisoinnin käsitteen kautta. Eri maahanmuuttajaryhmien välillä esiintyi selkeää kilpailua siitä, kenen ryhmä on parempi ja ylemmässä asemassa suhteessa muihin ryhmiin. Lapset näyttivät hakevan paikkaansa maahanmuuttajaryhmien keskinäisessä hierarkiassa. Yleinen ajattelumalli tuntui olevan se, että kantaväestöä pidettiin hierarkian yläpäässä, joten oman etnisen vähemmistöryhmän pitäminen ainakin joitain ryhmiä paremmalla jalustalla tuki oman

sosiaalisen identiteetin muodostumista vieraassa kulttuurissa, sekä auttoi vahvistamaan itseluottamusta.

*"No se näky silleen että siel **kisattiin sitä että kuka kansalaisuus tai mistä maasta on niinku paras.** Eli niil oli jatkuvasti sellasii kinoja et kossut parempia kun albanit tai mihin somalit menee siin arvoasteikos niil oli hirveen tarve laittaa se jotenki et kuka on niinku paras ryhmä ja kuka siel on se johtaja, et se tuntu ihan et siin oli jonkinnäköst jengiytymistä menossa ja mä en itse mä en tiedä sit et mikä se oikee "ranking-lista" sit oli mut tällast oli jatkuvasti et kuka on parempi." (Marjatta)*

*"Kokee sitte jotain vähemmyyttä kantasuomalaisiin verrattuna ni sit siihen se joku rinnastus "no mut ainaki me ollaan parempia ku noi". Et jotenki tuntuu tämmöseltä et siinä otettas mittaa toisista siinä et **kuka on sit missäki asemassa.** Et pitää jotenki saada vaan itsensä kuulumaan porukkaan niin vahvasti että haluaa tai **ettei ainakaan itse ole siellä muka ikään kun pohjimmaisena.**" (Anu)*

*"Eri kulttuurien välillä tulee sitä ristiriitaa. Ja tavallaan jotenkin tuntuu että, et niinku ainakin täs mun omassa ryhmässä nii **hirmu herkästi tuntuu että et niinku pidetään sitä toista vähemmistöryhmässä olevaa nii jotenkin niinku vielä vähän vähän niinku tavallaan aatellaan että se on ainakin mua huonompi.** Että osa näistä lapsista jotenkin arvottaa että suomalaiset on ensin ja sitte tulee me vähemmistöt ja että **mä nyt oon sentään tuota parempi tuota toista ryhmää.**" (Kati)*

Esimerkeistä paljastuu vahva hierarkkinen ajattelumalli oman ryhmän ja muiden ryhmien välillä. Tarve pitää omaa ryhmää jotakin toista ryhmää arvokkaampana muodosti konflikteja ryhmien välille. Heikko itsetunto ja epäselvyys omasta asemasta vieraassa kulttuurissa näyttävät olevan keskeisiä tekijöitä hierarkkisen ajattelun syntymiseen. Ryhmien ja eri ryhmien jäsenten välillä ei näytä esiintyvän tasa-arvoa, sillä ajatus siitä että joku on aina itseä edellä tai jäljessä, tukee ainoastaan eriarvoisuutta eikä luo

mahdollisuutta yksilöiden ja ryhmien tasa-arvoiseen olemiseen. Kati jatkaa saman aiheen käsittelyä:

”Heil on niinku tarve osottaa et et se heidän oma ryhmänsä jotenki ois enemmän hyväksytty täällä niinku valtaväestön keskuudessa että et niinku mä koen välillä nii näillä etnisillä ryhmillä on semmosta kamppailuasetelmaa siitä että että kumpi ryhmä paremmin pystyy sopeutuu tähän yhteiskuntaan jossa he elää ja tähän kulttuuriin jossa he elää.” (Kati)

Sosiaalisen identiteetin teoria pitää Turnerin (1987) mukaan sisällään ajatuksen siitä, että erilaiset identiteetit järjestäytyvät hierarkkisesti. Eri tasot ovat usein kontekstisidonnaisia ja ajasta riippuvaisia. Turnerin mukaan ryhmäjäsentyys toimii myös itsetunnon lähteenä. Edellä kuvatuissa esimerkeissä korostuu kategorisoitu jäsenyys omaan ryhmään, joka taas toimii oman paikan määrittäjänä suhteessa toisiin ryhmiin. Esimerkeissä lapset identifioivat itsensä kuuluviksi tiettyyn ryhmään, koska he haluavat erottua positiivisesti niistä ryhmistä, jotka pitävät arvossa erilaisia ominaisuuksia.

Tässä yhteydessä voidaan puhua depersonalisaation prosessista. Kun mielikuvat omasta ryhmästä ovat positiivisia, depersonalisaation prosessi vahvistaa jäsenten välistä vetovoimaa, sekä myös ryhmänjäsenten itsetuntoa. Tämä tapahtuu, koska yksilö näkee jokaisen ryhmän jäsenen samankaltaisena oman itsensä kanssa. Eri vähemmistöryhmien keskinäisessä hierarkiassa näyttää esiintyvän myös vahvaa etnosentrismia, joka on seurausta depersonalisaation prosessista. Yksilö näkee itsensä samankaltaisena oman sisäryhmänsä jäsenten kanssa, mutta erilaisena ulkoryhmiin kuuluvien henkilöiden kanssa. Allportin (1954, 299) mukaan lapsi oppii jo varhain, että valta dominoi ihmisten välisiä suhteita, ei niinkään luottamus ja toleranssi. Näin on rakentunut alusta yhteiskunnan hierarkkiselle hahmottamiselle. Vaikuttaakin siltä, että hierarkioiden keinoin ryhmät pykivät edistämään omaa sosiaalista nousuaan.

Ilmiötä voidaan kuvata myös statustasapainon avulla. Jos yhteiskunnassa esiintyy eriarvoista suhtautumista erilaisiin etnisiin ryhmiin, vaikuttaa se myös käyttäytymiseen muita ryhmiä kohtaan. Jos ryhmä tuntee olevansa huonommassa asemassa toisiin ryhmiin nähden, syntyy myös enemmän konflikteja. Liebkindin mukaan ryhmien tasa-arvoinen

asema ja kohtelu yhteiskunnassa vähentävät keskinäistä kilpailua ja vertailua muihin ryhmiin, ja näin ollen estävät vihamielisten konfliktien syntyä.

Ryhmien välisiin yhteenottoihin vaikuttivat myös historian tapahtumat. Lapset omaksuvat vanhemmiltaan asenteita ja tiedostavat hyvin naapurimaiden välisiä suhteita, joka saattoi aiheuttaa konfliktitilanteita lasten välillä. Opettajat kokivat oman ymmärryksensä tässä suhteessa olevan riittämätöntä auttamaan tilanteissa.

*”Sit on tietysti riitelevät maat **Balkanin alueen maista ne jotka on niinku riidelly keskenään. Kyl seki kulkeutuu kouluun. Sitä näkee ei sitä aina nää ja sit välil tuntuu et on niin pohjattoman vaikee auttaa.**” (Päivi)*

Päivi kuvaa esimerkissä tilannetta, jossa eri maiden yhteinen historia kantautuu lasten mukana uuteen kulttuuriin. Menneet tapahtumat näyttävät vaikuttavan lasten käyttäytymiseen toisiaan kohtaan, jos taustalla on yhteistä historiaa vallankaappauksineen ja sotineen. Opettajan asema lasten keskinäisten konfliktien ratkaisijana tuntuu Päivin mukaan raskaalta, sillä oma ymmärrys historian tilanteista ei aina riitä ymmärtämään riitatilanteen lähtökohtia.

*”**Ku ei niinku riitä ymmärrys ja sit välil tulee se et se ymmärrys tulee vast sit parin vuoden päästä ku tajuu. Niinku mä sanoin aluks ni Somalian alueen lasten ja nuorten väliset klikit voi olla niit ikivanhoja heimoristiriitoja. Emmä sitäkää tienny sillon ku mä niit näin niit tilanteita et yhtäkkii vaan loks palaset kohdistuu paikalleen. Jonkun verran sit niinku venäläiset pitää itteensä parempina ku virolaiset niinku tätä vanhaa historiaa kantaa mukanaan. Niinku kylhän nää niinku imee tätä ympäriltä. Tuleeks se sit ku lapsi on pikkulapsi vai sen jälkeen se imee enemmän vaikutteita enemmän ympäristöstä kavereilta erityisesti nuorena. Nii. Mistä se viesti sit tulee, mut ne vaan niinku asenteet on aika pysyviä.**” (Päivi)*

Päivi jatkaa kuvaamalla oman ymmärryksen riittämättömyyttä. Suomalaisessa kulttuurissa kasvaneen on lähes mahdoton ymmärtää heimoristiriitojen takana vaikuttavia tekijöitä. Suomalainen, joka katsoo tilanteita oman individualistisen kulttuurinsa näkökulmasta, ei pysty näkemään ja ymmärtämään kaikkea, mikä juuri esimerkiksi somalikulttuurin taustalla vaikuttaa. Ymmärrys riitatilanteissa kuvataan suurempana, kun kyseessä ovat venäläiset ja virolaiset lapset. Syynä tähän varmasti on se, että heidän yhteinen historiansa on tuttu myös suomalaisille. Päivi kuvaa toisia vähemmistöryhmiä kohtaan tunnettujen asenteiden olevan luonteeltaan varsin pysyviä. Molempien, kodin sekä kaveripiirin, vaikutus asenteisiin näyttäytyy ilmeisenä.

Maahanmuuttajuutta pidettiin lasten keskuudessa vastauksena ympärillä esiintyviin ongelmiin. Sen varjolla oikeutettiin aggressiivinen käytös, huonot käytöstavat ja yhteisössä ilmenevät ongelmat. Lapset ikään kuin tiedostivat olevansa erilaisia sekä erilaisessa asemassa kantasuomalaisiin lapsiin verrattuna. Etenkin alueilla, joissa maahanmuuttajataustaisen väestön osuus oli suuri, ongelmia näytti syntyvän. Seuraavassa aineistolainauksessa puhe maahanmuuttajuudesta ja siihen liitetystä ilmiöstä saa merkityksiä suhteessa siihen, kuinka jo pienet lapset näkevät itsensä ja heille mahdolliset olemisen tavat.

*”Ja ne tiedosti olevansa maahanmuuttajia ne ei ajatellu ehkä niinkään että mä oon sielt mä oon täältä vaan niil oli sellanen yhtenäinen maahanmuuttajakulttuuri. Ja sit **ne laski sen varjolla itelleen tosi paljon anteeks kaikkee. Et me riehutaan koska me ollaan maahanmuuttajia. No tääl on hirveen tällasta paljon varkauksii ku tääl asuu niin paljon maahanmuuttajia. Ne oli niinku leimannu sen koko niinku ittensä sen alueen ja ittensä maahanmuuttajaks ja siihen kuulu kans tosi paljon kaikkii negatiivisii lieveilmiöit ja ne lapset ajatteli et tää on ihan normaalii. Ja moni ois halunnu sieltä alueelta pois koska tääl on niin paljo maahanmuuttajia ja se tuntuu vähän hassulta ajatella et sulle tulee joku somali tai vietnamilainen poika sen sanomaan et mä haluun pois tääl on liikaa mamuja. Et nii sähän oot itse myös. Mutta se alkaa niinku muodostuu ihan eri taval se koko yhteisö siel ku ne on tosi paljon niitä ja kantaväestö puuttuu sieltä. ” (Marjatta)***

Esimerkistä käy ilmi maahanmuuttajalasten käsitys itsestään ja heille ominaisesta käyttäytymisestä. Maahanmuuttajuutta pidettiin syynä siihen, miksi alueella esiintyi paljon yhteenottoja ja varkauksia. Lainauksesta paljastuu hyvin, mitä seurauksia negatiivisella itsensä leimaamisella on, sillä normaalin käytöksen määritelmät näyttäytyvät näille lapsille varsin erilaisina kuin valtaväestöön kuuluville lapsille.

Marjatan kommentista paljastuu myös haja-asutuspolitiikan tärkeys. Tietyt kaupunginosat ovat selkeästi maahanmuuttajavetoisia, sillä kaupungin vuokra-asuntoja paljon omaavilla aluilla asuu suuri osa maahanmuuttajista. Väistämättä myös näiden alueiden kouluissa opiskelee keskimääräistä enemmän maahanmuuttajia. Haja-asutuspolitiikasta onkin haettu apua siihen, ettei niin sanottuja ”ghettoja” muodostuisi tiettyihin kaupunginosiin. Pyrkimyksenä on integroitumismahdollisuuksien lisäksi ehkäistä tiettyjen kaupunginosien leimaatuminen sekä sen mukanaan tuomat mahdolliset negatiiviset lieveilmiöt.

Vähemmistöryhmiin kuuluvat lapset ovat hyvin tietoisia siitä, mitä heistä ajatellaan. Heidän identiteettinsä määrittelyyn osallistuvat usein myös valtaväestön edustajat, mikä johtaa identiteettiprosessin haasteellisuuteen. Yhteiskunnan antama arvostus vähemmistöryhmää kohtaan vaikuttaa myös yksilön identiteettiin ja omanarvontunteeseen. (Paavola & Talib 2010, 65.)

Opettajien puheesta esiin nousivat somalitaustaisten, venäläis- ja virolaistaustaisten ja aasialaistaustaisten lasten sopeutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan ja siihen liittyvät ilmiöt. Yleistetysti samaan kulttuuriin kuuluvat lapset viettävät paljon aikaa keskenään ja vähemmän valtaväestön lasten kesken. Siljan lainaus kiteyttää seuraavien kappaleiden sisällön, jossa tulen esittelemään kulttuurikohtaisia kategorisointeja, joiden kautta opettajien puheessa hahmottuivat näiden kulttuuriryhmien erityispiirteet ja koulun arkeen vaikuttavat tekijät.

”Kyllä niillä oli niitä omia ryhmittymiä, oli ihan selkeesti, oli joo. Ehkä niinku Aasian maista tulevat lapset ni mun mielest ne ehkä niinku meni enemmän niinku näiden valtaväestön kanssa. Jos oli Thaimaasta tai oli Filippiineiltä, et ne ehkä oli sit sen kantaväestön kans enemmän ku sit oli näitä just että Turkin kurdit ja niinku muodosti niitä omia porukoita. Tai venäläiset ja virolaiset muodosti omia porukoita. Ja somalialaiset pojat. Kyl niil tuli. Joo. Ja varmaan oli osasy myös että heidän perheetki ehkä oli tuttuja

ja oli yhdessä. Et ainaki tossa koulussa moni oppilas halus siihen kouluun siitä syystä että siellä oli ystäväperheen lapset.” (Silja)

Esimerkissä kuvastuu oman kulttuuriryhmän kanssa ryhmäytyminen. Venäläis- ja virolaistaustaiset lapset muodostivat omia porukoitaan, kuten myös somalitaustaiset lapset. Oman kulttuuritaustan vaikutus lasten keskinäiseen ryhmäytymiseen nähtiin oleellisena. Aasialaistaustaisille lapsille sen sijaan olemisen muodot vaikuttivat vapaammilta. He viettivät myös paljon aikaa valtaväestön lasten kanssa, eivätkä ainoastaan omaan kulttuuriryhmään kuuluvien lasten kesken.

6.2 Aasialaiset – ”Ne pärjää aina”

Opettajien havainnot ja kokemukset tukevat aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan aasialaisia henkilöitä pidetään uutterina, ahkerina ja kiltteinä. He eivät pidä ääntä itsestään samalla tavoin kuin muut haastatteluissa esiin tulleet etniset vähemmistöryhmät. Aikuisina heitä kuvattiin selviytyjinä, jotka tekevät mieluummin useaa työtä kuin elävät yhteiskunnan sosiaali- ja talous- ja koulumaailmassa he sulautuvat luonteidensa puolesta parhaiten valtaväestön sekaan eivätkä aiheuta konflikteja. Aasialaistaustaiset lapset kuvattiin usein neutraaleina; he eivät olleet kiusaajia eivätkä kiusattuja. Heidän paikkansa oli ennemmin taustalla kuin huomion keskiössä. Puheen kautta muodostuneet merkitykset aasialaistaustaisista henkilöistä liittyivät vahvasti pärjäämiseen ja ahkeruuteen.

”No ehkä meillä sitten niinku helpompihan että ehkä ne meidän Aasiasta tulleet lapset eivät olleet et must tuntuu et he oli aika vahvoilla. Et heil ei ollu sinänsä et eivät olleet kiusaajan roolissa eivätkä kiusattuja. Et he meni. He oli jotenki ihan.” (Silja)

Aasialaistaustaisista oppilaista on tehty paljon tutkimuksia etenkin Amerikassa. Luokkahuonetilanteissa aasialaisten lasten olemus ja käyttäytyminen nähdään yleistetysti hiljaisena ja kontrolloituna. Heidän olemuksensa muihin lapsiin nähden näyttäytyy varsin hillittynä. Aasialaisten, etenkin tyttöjen, on myös raportoitu saavan vähiten huomioita

opettajalta. Heidän myös todettiin olevan jossain määrin itsensä eristäviä ja viihtyvän parhaiten toisten aasialaistaustaisen kanssa. Lisäksi heillä todettiin olevan vähiten käytösongelmia. (Wright 2006, 10–11, 32.)

Etnisiin vähemmistöryhmiin kohdistetaan usein monenlaisia ennakkoluuloja. Allportin havaintojen mukaan ennakkoluulot eivät kuitenkaan aina ole negatiivisia, vaan ne voivat toimia myös päinvastoin. Päivin esimerkki kuvaa tilannetta, jossa tiettyyn ryhmään liitetään myös perusteettoman positiivisia mielikuvia.

*”Sit tietysti niinku erottuu silleen niinku tiedetään **niinku vaik Kiinasta, Vietnamista tulevat ne ihmiset ne pärjää aina. Ne tekee vaikka kolmee työtä. Filippiinieltä tiedän. Kahta kolmee työtä et pärjää täällä just just ja sit lähettää jopa rahaa kotiin. Et sielt niinku aina pudotaan jaloilleen ja pudotaan töihin. Ku sit taas jollekki jää vaikutelma et tietyis kulttuureissa huonommin työllistytään et se niinku kuormittais enemmän ja se voi tehdä just niit konfliktejaki enemmän. No ei ainakaan suomalainen tykkää sosiaalityöllä elävistä. Ja sit pelkää et jos heitä tulee liikaa ni miten meidän sit käy.**” (Päivi)*

Päivin ilmaisu ”et sielt niinku aina pudotaan jaloilleen ja pudotaan töihin” kuvastaa hyvin oletusta kaikista aasialaisista ahkerina, työteliinä ja kunnollisina henkilöinä. Hän tuo ilmi omakohtaiset kokemukset ja sen, että tietää tapauksia joissa näin on käynyt. Tämä ei silti tarkoita sitä, etteikö aasialaisten joukosta löytyisi sosiaalityöllä eläviä henkilöitä. Mikä siis johtaa tällaiseen ajatteluun? Yksi syy saattaa olla se, ettemme pidä aasialaisia yleisesti ottaen uhkaavana kategoriana ja siitä syystä tapamme ajatella heistä on erilainen. Sen sijaan esimerkiksi venäläisiin kategoriana kohdistuu paljon enemmän uhan tunnetta. Soudon (2011, 148) väitöskirjatutkimuksen mukaan mielikuvat venäläisistä ovat usein negatiivissävytteisiä, joka johtaa herkästi siihen, että heihin myös suhtaudutaan kansallisena kategoriana negatiivisemmin.

Wright (2006, 39) toteaa, että aasialaistaustaisilla lapsilla on myös usein havaittavissa puutteita kognitiivisissa taidoissa, kielen hallinnassa sekä sosiaalisissa taidoissa. Tästä huolimatta opettajat suhtautuivat aasialaista alkuperää oleviin lapsiin positiivisesti, sillä he pitivät heitä yritteliinä, ahkerina, kohteliaina ja innokkaina oppimaan uutta. Aasialaisiin

liitettiin myös vahvoja assosiaatioita kohteliaisuudesta, hyvästä käytöksestä ja yleisestä arvostuksesta koulutusta ja akateemista suoriutumista kohtaan.

Lévi-Straussin ajatus rasismista ideologiana osuu myös yksiin oletuksen kanssa, jonka mukaan aasialaistaustaiset lapset ja nuoret ovat älykkäitä, ahkeria ja motivoituneita oppimaan. Jos ajattelemme, että aasialaistaustaiset ovat keskimääräistä ahkerampia, tuemme silloin väitettä jonka mukaan geneettisen perimän ja henkisten kykyjen välillä esiintyy korrelaatiota. Se kuvastaa oletusta, jonka mukaan perimästä johtuvat kyvyt ovat yhteisiä kaikille tietyn etnisen ryhmän jäsenille. Tämän ajattelutavan mukaan eri kulttuuriryhmät voitaisiin laittaa keskinäiseen hierarkiajärjestykseen geneettisen perimän perusteella.

Tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat saattavat olla usein hyvin herkkiä vihjeille, joita heidän opettajansa, vanhempansa ja ystävänsä antavat heille heidän akateemisesta suoriutumisestaan ja kyvyistään. Vastaavasti myös opettajan oletukset ja ennakkokäsitykset eri maahanmuuttajaryhmistä, olivatpa ne positiivisia tai negatiivisia, vaikuttavat osaltaan siihen kuinka he kohtelevat maahanmuuttajataustaisia oppilaitaan. (Chen & Park-Taylor 2006, 53.)

6.3 Venäläiset – ”Ylpeyttä, isottelua ja vahvaa identiteettiä”

Venäläiset ja virolaiset lapset viettivät paljon aikaa keskenään koulun kontekstissa. Etenkin venäläistaustaisilla lapsilla kuvattiin olevan todella vahva oman identiteetin tunne. Identifioituminen venäläiseksi koettiin tärkeäksi. Ulkonäkönsä puolesta venäläiset ja virolaiset lapset sulautuvat hyvin valtaväestöön, joten heidän ulkonäkönsä ei aiheuttanut konfliktitilanteita. Sen sijaan heidän kielenkäyttönsä kuvattiin aiheuttavan ongelmia. Etenkin poikien isottelevaa asennetta pidettiin konfliktitilanteiden aiheuttajana. Tarve todistella omaa paikkaansa ja arvoaan näkyi venäläislasten kielenkäytössä. Kielen käytön tarkastelun pohjalta venäläisyys saa merkityksiä suhteessa itseilmaisun ja olemisen tapaan.

”Mut sit oli hirveen paljon et esimerkiks venäläiset lapset ja virolaiset lapset ne oli kauheen paljon keskenään. Heil on hirveen tiivis semmonen oma jotenkin juttunsa. Et

ne oli tosi niinku vahvoja. Vahva porukka jotenki se heil oli semmonen. Ja se oma identiteetti oli kauheen vahva. Ja he vaali sitä omaansa.” (Silja)

”Et tota virolaisilla ja venäläisil on helppoo niin kauan ku ne ei aukase suutaan.” (Eeva)

”Venäläis-Virolaisil nuoril tuli välillä ehkä just vähän semmonen isotteleva asenne. Pojilla ehkä varsinkin. Et herkästi tota he ehkä sit asettu siihen kiusaajan asemaan. Se oma ylpeys ja sellanen oli ehkä aika voimakasta.” (Silja)

Esimerkeistä kuvastuu venäläis- ja virolaislasten vahva ryhmäytyminen omaksi porukakseen. Heidän identiteettinsä kuvattiin vahvana ja olemisen tavat muodostuivat vastakohtaksi verrattuna aasialaistaustaisiin lapsiin, jotka vaivattomasti sulautuivat muihin lapsiryhmiin. Venäläislasten, etenkin poikien, kielenkäyttö ja itseilmaisuus saivat opettajien puheessa negatiivisia sävyjä, sillä isotteleva asenne ja oma ylpeys johtivat usein konfliktitilanteisiin.

Soudon väitöskirjatutkimuksen mukaan eri tekijät asettavat vähemmistöryhmiä erilaisiin asemiin ryhmien hierarkioissa. Soudon tutkimuksessa hierarkian alin paikka kuului venäläistaustaisille nuorille. Heidän kohdallaan kyse oli sosiaalisista tekijöistä, kuten esimerkiksi kaverien saamisen vaikeudesta.

Opettaja, jolla on työkokemusta takanaan jo vuosikymmeniä, oli myös hyvin tietoinen venäläisten asemasta koulun maailmassa. Hänen kokemuksensa oppilaiden kielivalintoihin liittyen kuvastaa venäjän kielen asemaa ja sitä kautta venäläisten roolia yhteiskunnassa laajemminkin.

”Mutta yllättävää oli se, ku viime keväänä tehtiin näitä kielivalintoja. Siel tarjottimella oli tota ranska, saksa, venäjä, ruotsi. Ni nyt se jotenki täs porukassa se juttu oli kääntyny niin et ne oli ihan et voi ei et minä sitä venäjää haluaisin ku on kyllä kotona puhuttu et se ois niin tärkeetä että, voi ku semmonen ryhmä tulis. Mut että se oli ensimmäisen kerran

koskaan siis nyt kolmenkymmenen vuoden aikana. Et tota mahtaako niinku tähän venäläisyyteen. Et oisko se jotenki niinku lieventyny.”(Eeva)³

Gordon ja Lahelma (2003, 281) havaitsivat tutkimuksessaan, ettei Venäjään ja venäläisiin haluta samaistua. Mielikuvat ja stereotypiat Venäjästä muodostuivat negatiivisten asioiden ja ilmiöiden ympärille. Yleisimpinä mainittiin alkoholismi, köyhyys, katulapset, rauhattomuus ja eriarvoisuus. Heidän tutkimuksessaan havaittiin, että nuorten keskuudessa Venäjä maana herätti pelkoa ja epäluuloisuutta. Eevan kommentti vuosikymmenien aikaisesta kokemuksesta ilmentää tilannetta, jossa oppilaiden kielivalinnoissa hiljalleen tapahtuva muutos näyttää ehkä jossain määrin johtaneen negatiivisten Venäjä-asenteiden lievenemiseen.

Venäläisiin kohdistetut negatiiviset asenteet saattavat suomalaisten keskuudessa johtua yhteisestä historiasta, sortokausien muistoista ja sisällissotaan liittyvistä tapahtumista. Jo vuosikymmeniä sitten venäläisväestö Suomessa vietti hiljaista ja eristäytynyttä elämää, eikä halunnut pitää ääntä alkuperästään. He kokivat paineita sulautua valtaväestöön, eivätkä he halunneet puhua venäjää yleisillä paikoilla. (Paavola & Talib 2010, 100.)

Etnisten vähemmistöryhmien yhteenotoissa voidaankin pohtia valtaväestön vaikutusta asenteisiin ja mielikuviiin, joita venäläisiä kohtaan tunnetaan. Jos maahanmuuttajataustaiset henkilöt yleisesti ajattelevat hierarkian korkeimman paikan kuuluvan kantaväestölle, on myös luontaista omaksua heidän näkökantojaan kun tulkinnan kohteena on jokin toinen etninen vähemmistö. Vaikka venäläiset eivät ulkonäöltään poikkea kantaväestöstä, historian tapahtumat vaikuttavat suhtautumiseen heitä kohtaan, ja näin ollen saattavat toimia kimmokkeena rasistisille kohtaamisille myös eri etnisten vähemmistöryhmien sisällä.

6.4 Somalit – ”Erottumista ja erottautumista”

Esimerkkejä jotka koskivat somalikulttuuria ja somalialaistaustaisia lapsia, löytyi eniten. Somalit ovat useassa koulussa vähemmistöjen enemmistö, joten heistä, heidän käytöksestään, ja heitä kohtaan tapahtuvasta rasismista löytyi myös eniten

³ Lainauksesta poistettu täytesanoja lukemisen selkeyttämiseksi

esimerkkitapauksia. Somalit erottuvat eniten ulkonäkönsä vuoksi, tytöt erilaisen pukeutumisensa takia, sekä lisäksi heidän vahva suhteensa uskontoon asettaa heidän elämälleen erilaisia ehtoja ja mahdollisuuksia. Suomalaisesta valtaväestöstä eroava ulkonäkö nähtiin rasistisissa kohtaamisissa seikaksi, johon oli helppo tarttua. Ulkonäön erilaisuuteen vetoamalla oli helppo tehdä raja meidän ja muiden välille.

”Ni sehän sit näkyvin on sit se ihonväri et varmaan niinku kaikki ketkä näyttää ulkomaalaisilta ja sit tiedän että alueella on paljon somalitaustasia niin varmaan sit he saa niinku myös eniten ehkä niskaansa sellasta negatiivista.” (Moona)

Ulkonäköä voimakkaampana konfliktien aiheuttajana koettiin somalikulttuurin erilaisuus. Kulttuuriin liitettyjä tekijöitä on monia. Tapa puhua, pukeutua ja olla tekemisissä muiden ihmisten kanssa johti usein tilanteisiin, joissa somalioppilaat eristäytyivät muista oppilaista omaksi ryhmäkseen. Useissa kouluissa somalioppilaita oli paljon, joten myös se teki helpoksi heidän keskinäisen ryhmäytymisensä.

”Siis kyllähän tääl tavallaan nää pienyhteisöt heijastaa niinku yhteiskunnan noin. Et somalithan on kaikist vaikeimmas asemassa ilmeisesti kuitenkin jokatapauksessa. Ne erottuu niinku jo monella tavalla. Niinkun erottuvat ja erottautuvat.” (Eeva)

”Somaleil on vähä enemmän ne omat kulttuurilliset jutut mitkä sit näkyy ehkä siin käytökses mis vois mitkä vähän eroo muista.” (Marjatta)

”Meillä on niin paljon niitä somalioppilaita meidän koulussa ni se selkeesti kyl korostuu et heillä hyvin paljon ollaan sen oman kulttuuritaustan ihmisten kanssa ei niin paljon sen valtaväestön kanssa.” (Kati)

”Sitte myöskin noi somalitytöt on myöskin semmosia et jos niitä vaan sattuu samalla luokka-asteelle tai samalle luokalle niinku useampi ni ne kyl sit sen välituntiajanki ni sit aika paljon kaksisteen viettää.” (Eeva)

Esimerkeistä kuvastuu jälleen ryhmäytyminen oman kulttuuriryhmän edustajien kanssa. Kaikista etnisistä vähemmistöryhmistä somalien kuvattiin erottuvan eniten ulkonäkönsä vuoksi, mutta heidän myös kuvattiin haluavan itse erottautua muista ryhmistä. Somalikulttuurin sääntöjen nähtiin vaikuttavan lasten käytökseen ja se nähtiin myös tekijänä, joka sai somalilapset vetäytymään saman etnisen taustan omaavien lasten seuraan. Esimerkeistä kuvastuu myös jonkinasteinen eristäytyminen omaan ryhmään ja halu sulkea itsensä pois ulkoryhmien parista.

Aikaisemmat tutkimukset Suomen somaliväestöstä paljastavat, että somalialaiset viettävät pitkälti aikansa oman kulttuuriryhmän jäsenten kanssa. Etenkin somalitytöt olivat varsin eriytyneitä omaksi ryhmäkseen ja vain harvoin olivat kontaktissa valtaväestön tai muiden etnisiin vähemmistöihin kuuluvien henkilöiden kanssa. Turnerin mukaan yksilöt kokevat yhteenkuuluvuutta toisten, samankaltaisia ominaisuuksia omaavien henkilöiden kanssa. Näin ollen ryhmäytyminen oman sisäryhmän kanssa koetaan helpoksi ja erilaisia ominaisuuksia omaavat henkilöt suljetaan sisäryhmän ulkopuolelle. Tutkimusten mukaan koulu on kuitenkin osoittautunut tärkeäksi ystävyys- ja solmimispaikaksi ja edistänyt kontaktien luomista muihinkin kuin vain oman kulttuuritaustan henkilöihin. (Niemelä 2003, 107.)

Esimerkkien pohjalta voidaankin todeta, että somalilapset kantavat mukanaan ilmeisen vahvaa kulttuuri-identiteettiä. Yhteenkuuluvuuden tunne toisten somalitaustaisten kanssa sekä jonkin asteinen eristäytyminen muista saattavat johtua halusta suojella yhteisiä kulttuuriarvoja ja perinteitä. Myös samaan kulttuuritaustaan kuuluvien henkilöiden kanssa ajan viettäminen voi tuntua turvalliselta, sillä oman kielen kuuleminen ja oman kulttuurin ympärillään kokeminen vahvistavat yksilön omaa kulttuuri-identiteettiä.

Sosiaaliset hierarkiat olivat esillä myös haastattelupuheessa. Sherifin mukaan yksilö oppii jo varhain missä hänen paikkansa sosiaalisessa hierarkiassa sijaitsee suhteessa muihin ihmisiin ja ryhmiin. Hän oppii oman ryhmänsä arvon suhteessa toisiin ryhmiin. Käytösnormit jotka ohjaavat käyttäytymistä sekä omaa että toisia ryhmiä kohtaan opitaan

niin ikään varhain. Somalilasten paikka koulun hierarkiassa ilmeni myös muiden lasten suhtautumisessa heihin. Selkeää oman paremmuuden tunnetta kuvastaa kongolaispojan tokaisu koulun keittäjälle:

*”Et tuli kongolainen poika musta poika ja sitte keittäjä sano sille et tos on toi ruoka jos ei oo sianlihaa ni se tota äkäsesti sano siihen äkkiä niinku napautti et **mä en oo mikää somali.**”* (Eeva)

Stereotyyppisessä ajattelussa tunteiden osuus on suuri. Esimerkissä kuvastuu ennakkoasenteiden voimakkuus koko ryhmää ja heidän kulttuuriaan kohtaan. Kongolaispojan mielessä somalit ryhmänä ovat saaneet negatiivisesti sävyttyneen mielikuvan ja ilmaisullaan hän esittää negatiivista suhtautumista tämän ryhmän kaikkia edustajia kohtaan. Taustalla saattaa vaikuttaa uskonto, sillä somalit ovat muslimeita, kun taas kongolaiset ovat yleensä kristittyjä.

Uskonnon vaikutus nousikin vahvasti esiin puhuttaessa somalilasten käyttäytymisestä. Omaa uskontoa pidettiin ylivoimaisena suhteessa muihin uskontoihin. Uskonnolla ja sen oikeaoppisuudella tehtiin ero ”hyvien” ja ”huonojen” somalien välille. Oma usko ja uskonnon kautta esiin tulevat käytösnormit määrittävät pitkälti somalilasten käyttäytymistä. Uskontoon vetoamalla somalitaustaiset oikeuttivat itselleen valtaväestön kulttuurista poikkeavia valintoja sekä mahdollisuuden toimia muista poikkeavasti. Uskonnon koettiin esimerkiksi rajoittavan mahdollisuutta osallistua joihinkin koulun oppiaineisiin, esimerkiksi musiikin opetukseen.

*”Somalien kohdal mä aluks ihmettelin et miks tietyt hommat ei toimi ja sit jälkeenpäin vast parin vuoden päästä kuulin selityksen et heillä **heimoristiriidat tulee niinku myös niinku heidän muutettuaan muualle. Eli semmoset sit alkaa näkyy jos somalitaustasii on niinku paljon.*** Esimerkiks koulussa viidesosa neljäsosa lapsist jos alkaa olee somalitaustasii nii viimestään sillon alkaa näkyy. Sit oli ku islaminuskosist mä opin sen et heil on niinku samal taval ku meilläki on maallistuneempii kristittyjä ja sitten hyvin puhdasoppisii ni heissäkin mä opin huomaa sen että usein niinku Afrikan alueen ehkä Somalian

islaminuskokset oli sieltä löytyy enemmän hyvin puhtaasti kirjaimellisesti uskovia kun vaikka Balkanin alueen vaikka tosta Albaniasta.” (Päivi)

”Se uskonto vaikuttaa meidän arkipäivään sillä tavalla et esimerkiksi et sit nää mun somalitaustaset varsinkin ni jotenki ne on hirveen herkkiä että he eivät saa musisoida ja eivätkä saa mitään niinku missä on joulukuu tai enkeli tai mitään tällaista. Et sit siit nousee aina sellanen pieni metakka. Osa on vahvempia siinä kun toiset mut että vetää siinä ikään kun muita siihen imuunsa. Mut että ei nää lapset sitä sillä tavalla ajattele varsinkaan nää kantasuomalaistaustaset. Mut et näillä muslimeilla joillain sitte tiedän et kotona ollaan tosi vahvasti uskonnollisia et se on tosi tärkeä asia niin. Ni en voi olla ajattelematta etteikö sitte näiden lasten päässä sitten liikkuis sellasta että muut on huonompia koska he eivät samalla tavalla eivät usko.” (Moona)

Yhteinen kulttuuritausta ei ole esteenä etnisen ryhmän sisällä tapahtuville konflikteille. Somalilapsilla ja heidän perheillään kuvattiin olleen vaikeitakin ristiriitoja keskenään menneinä vuosina. Lasten väliset konfliktit kulkeutuivat usein kotiin ja perheet ottivat vahvan aseman oman lapsensa puolustamisessa. Kahden lapsen välinen riitatilanne saattoi johtaa jopa sukujen välisiin yhteenottoihin. Tilanteet saattoivat levitä jopa niin pahoin, että perheiden väliset lähestymiskiellot olivat tarpeellisia. Seuraava esimerkki kuvastaa saman kulttuuritaustan omaavien keskinäistä vihanpitoa. Ulkopuolisen on vaikea sanoa mikä konfliktin on aiheuttanut; onko syy uskonnossa, käytöstavoissa vai missä.

”Että erilaisia konflikteja on niinku kyl, mut et aikasempina vuosina on ollu niinku. Mut se vähän riippuu. Kun sitä ei taas niinku aina tiää et onks se tyylillä onks se perhe onks se mikä. Mut et on ollu tavallaan sen oman porukan keskellä niinku sitte perheitä jotka niinku joiden tyttäret niinku ihan katkerasti riitelee ja kaikki vanhemmat on niinku osallistunu sit siihen samaan. Ja sit ei tiää et onks se niinku aina se leimahtavan riidan ja sen kaiken niinku syytösten syy ni siellä niis jossain perhe tai klaani tai ryhmä tai jossain kuviois ja se tulee täällä vaan esille. Sit on taas joitain sellaisia poikalapsia jotka tota niinku ottaa katkerasti yhteen tappelee niinku tosi kovasti. Mut et ei oo ollu mitää semmosta niinku mitää joskus 15 vuotta sitte oli että et perheillä oli niinku vaikkapa somalialaisilla perheillä oli

lähestymiskieltoja. Et niitten lapset tappeli niinku sen takia et niitten ne ristiriidat oli tavallaan niitten niis omis porukoissa.” (Eeva)

Sukuverkosto on somalialaisille erittäin tärkeä. Jokainen perhe on osa sukulinjaa, joka puolestaan kuuluu johonkin klaaniin. Klaaniin kuuluminen ilmaisee jäsenyyttä syntymästä kuolemaan, ja se määrittää moraalikoodit jäsenten väliselle keskinäiselle hyväksynnälle ja solidaarisuudelle. (Paavola & Talib 2010, 114.) Edellä kuvatussa esimerkkitapauksessa ilmenee, ettei riitatilanne jää ainoastaan asianosaisten väliseksi, vaan mukaan tilanteeseen tuodaan perheet ja suvut. Perheen tukeen ja apuun turvaudutaan helpommin kuin individualistisissa kulttuureissa, minkä vuoksi kulttuurinen yhteisöllisyys näyttäytyy varsin erilaisena ja vahvana.

Opettajien puheesta paljastui lisäksi koulutuksen tärkeys. He kokivat, että somalilapsille olisinkin ensiarvoisen tärkeää nähdä samaa kulttuuritaustaa omaavia ihmisiä erilaisissa ammateissa. Maahanmuuttajien kohtalona on usein alin paikka työelämän hierarkiassa, joten se saattaa vääristää lasten ennakko-oletuksia omista mahdollisuuksistaan. Seuraavat lainaukset kuvaavat tilannetta:

”Ni sillon ois ensiarvosen tärkeä et on koulutus. Se taas vaatii kielitaitoo. Joo ne kulkee käsikädes. Mut sit taas koulutus tarvii kans tukee kotoota. Et mitä tukee lapset et jos kattoo ni tällä hetkellä on nyt Somaliast mul on niin paljon enemmän esimerkkei tunnen enemmän väkee. Ni vaik kymmenen viistoist vuotta sitte ni kaikki Somaliassa ihan hienoo oli olla autonkuljettaja. Pääs Suomeen oli bussinkuljettaja se oli niinku jes. Sillon ollaan niinku huipulla. Mut suomalaises yhteiskunnas et sä oo huipulla. Eli nyt pitäis saada just niit sellasii esikuvia ihmisii jotka on niinku eri kulttuuritaustoista asunu Suomessa käyny koulutusta ja eri yhteiskunnallisilla paikoilla töissä. Näkymässä ja vaikuttamassa ja tekemässä työtä. Niin nää nuoret tarvii kans esikuvia. Vähä vähältä heitä tietysti tulee mutta sehän kestää.” (Päivi)

”Mut sit taas toisaalta nyt tänään oli ni semmonen tosi komee nuori mies tota somalitaustainen nuori mies joka on kauppiksen niinku opiskelija oli kouluavustajan sijaisena. Ni se on ihan hirveen niinku terveellistä että tulee niinku monelaisii aikuisiaki

että. Jotenki mä oon kyl aistivinani sellast niinku mä oon nähny sellasia heikkoja positiivisia signaaleja nyt täs parin viime vuoden aikana mitä mä en oo nähny enne. Mut ei ne huonot mihinkään niinku hävinny oo.”(Eeva)

Aineistoesimerkeistä kuvastuu koulutuksen ja sen tukemisen tärkeys. Esikuvien näkeminen ja heihin samaistuminen koettiin opettajien puheessa tärkeiksi tekijöiksi, joiden kautta pystyttäisiin vaikuttamaan somalitaustaisten lasten käsityksiin heidän tulevaisuudestaan ja mahdollisuuksistaan. Koulutus ja valtakielen taito nähdään keskeisinä väylinä maahanmuuttajien integroitumisessa ja elämänlaadussa yleensäkin, sillä ne mahdollistavat enemmän vapauksia työelämässä ja päätäntävalta omasta elämästä lisääntyy. Tutkimusten mukaan kielitaito ja koulutus parantavat maahanmuuttajien integraatiokokemuksia ja helpottavat uuteen kulttuuriin ja yhteiskuntaan sopeutumista.

Lapsen kulttuuritausta ja sosiaaliluokka vaikuttavat kuitenkin hänen käsitykseensä itsestään oppijana ja sitä kautta hänen koulusuorituksiinsa. Eri kulttuuriryhmissä koulutukseen suhtaudutaan myös eri tavoin. (Paavola & Talib 2010, 66.) Etenkin tyttöjen mahdollista työllistymistä vaikeuttaa osaltaan se, että tiettyihin kulttuuripiireihin kuuluvien maahanmuuttajien keskuudessa on tavallista, että naiset ovat kotiäitejä eivätkä osallistu työelämäänsä (Shakir & Tapanainen 2005, 64). Päivin huomio siitä, että vähä vähältä asiat muuttuvat on totta, mutta tämän päivän lapsille ei riitä se, että asiat näyttävät toisilta vuosikymmenen päästä. Konkreettisia esimerkkejä tarvitaan aikaisemmin.

7 TEKIJÄT KÄYTÖKSEN TAKANA

7.1 Rasististen kohtaamisten luonne

Rasistiset kohtaamiset eri etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten välillä näyttäytyivät ilmiönä, jonka jokainen haastatteleman opettaja tunnisti. Konfliktien esiintymisen yleisyydessä on kuitenkin koulukohtaisia eroja, kuten on myös ilmiön vahvuudessa. Toisissa kouluissa konfliktit näyttäytyivät varsin avoimina, kun taas osassa kouluista ilmiön uskotaan olevan paljon yleisempi, kuin mitä opettajan silmiin ja korviin

kantautuu. Seuraavissa lainauksissa kuvastuvat opettajien näkemykset ilmiön yleisyydestä eri etnisten vähemmistöryhmien välillä:

*”**Ihan joo jatkuvasti** ja sitten ongelmana siin oli se että ne tappeli vapaa-ajallaan eli siel tapahtu ennen kouluuntuloo tai koulun jälkeen niissä kerrostalojen sisäpihoilla kaikenlaisii yhteenottoja ja tota sitten ne näky siel koulussa että se tappelu jatku siellä.”* (Marjatta)

Marjatta kuvaa ilmiötä jatkuvasti esillä olevana. Konfliktit eivät rajoittuneet vaan koulun kontekstiin, vaan suurempi osa tilanteista näytti tapahtuvan vapaa-ajalla. Monissa kerrostaloissa kuvattiin asuvan useaan eri etniseen vähemmistöryhmään kuuluvia perheitä, joten kulttuurien erilaisuus näytti johtavan riitatilanteisiin myös lasten pihapiirissä.

”Oli, niitä oli mut en mä tiedä oliko niitä paljon. Mutta paljon oli selvittelyjä. Et ihan valtavasti siel riideltiin ja valtavasti lasten kesken oli tilanteita, konflikteja. Ehkä sitä opettajana ku niit ei asettanu niinku eri ryhmiin vaan ne oli vaan niinku lapsia ni sitä ei välttämättä ees niinku sillon hirveesti miettinyt et johtuuko [etnisyydestä]. Et tottakai oli ihan selkeitä riitoja mitkä johtu just näistä et sä tuut paskasta maasta ja teillä oli sitä ja teillä on tätä ja sä oot ton näkönen ja vaikka oli ihan itsekin maahanmuuttajalapsi.” (Silja)

Silja sen sijaan kuvaa ilmiötä näkyvänä, mutta vähemmän aggressiivisena. Esimerkistä paljastuu ennakkoluuloisuus toista vähemmistöryhmää kohtaan. Kommentti ”sä tuut paskasta maasta” kääntää huomion jälleen kodin ja kaveripiirin vaikutukseen. Lapsi yksin ei keksi, että jonkun toisen kotimaa on omaa arvottomampi, vaan asenteet tarttuvat häneen aina jostain. Vaikka konflikteja kuvattiin olevan, niiden kuvattiin olevan enemmän sanallisia, kun taas aikaisemmasta Marjatan esimerkistä paljastuu myös yhteenottojen fyysinen luonne.

”Mä oon kyl tietoinen siitä et se mitä mä niinku nään ja kuulen ni on ihan niinku jäävuoren huippu. Se on tavallaan niinku aika hämmäntävää. Ku mäki oon niinku

*periaattees koko ajan läsnä ja mä koko ajan kuuntelen kaikkee tota mitä tapahtuu tos käytävillä. Ni mä en kuule mitään. **Ja mä tiedän et se ilmiö on siinä mut mä en nää enkä mä kuule.** Se on toisaalt vähän pelottavaa, koska tota eihän siihen voi niinku **eihän siihen pääse kiinnikään ku se on niinku näkymättömissä.**” (Eeva)*

Toisena ääripäänä ilmiön näkyvyydestä voidaan pitää Eevan esille tuomia huomioita. Ilmiö tunnistetaan ja sen tiedetään olevan läsnä, mutta silti se on vielä sen verran pinnan alla, ettei siihen pysty tarttumaan. Eeva kuvaa opettajan työn luonnetta jatkuvasti kaikkea ympärillä tapahtuvaa tarkkailevana. Siitä huolimatta hän kokee, ettei kuule eikä näe tarpeeksi siihen nähden, että ilmiöön pystyisi vaikuttamaan tai sitä pystyisi kunnolla ymmärtämään. Puheesta paljastuu hämmennys ja tietynasteinen pelko ilmiötä kohtaan, sillä se nähdään oman vaikutusvallan ulottumattomissa olevana.

Koulukohtaiset erot ja ilmiön vahvuus paljastuvat hyvin opettajien kommenteista. Osassa kouluista esillä olevat konfliktit olivat näkyvissä ja äänekkäitä, kun taas vähemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita omaavassa koulussa ilmiö nähtiin vielä toistaiseksi pinnan alla olevana, näkymättömissä. Eeva jatkaa saman aiheen käsittelyä näkökulmasta, jossa ilmiö tunnistetaan, mutta keinot sen ehkäisyyn puuttuvat:

*”Mut jotenki mul on semmonen tunne et aika niinku **alkutaipaleella ollaan ja et sokeita pisteitä on niinku ihan hirveesti.**” (Eeva)*

Kommentista paljastuu ilmiön luonne enemmän ymmärrystä ja tutkimista vaativana aiheena. ”Alkutaipale” ja ”sokeat pisteet” vahvistavat ilmiön olemassaolon, sen jatkuvuuden ja mahdollisen kasvun. Ilmiötä ja siihen liitettyjä tekijöitä tulisi siis ymmärtää laajemmin.

Tutkimuskysymys rasististen konfliktien tekijöistä osoittaa aiheen moniulotteisuuden sekä jatkuvan liikkeellä olon. Tulokset toisen tutkimuskysymyksen osalta kietoutuvat voimakkaasti toisiinsa. Aineistoa käsiteltäessä nousi esiin ilmiön eri osien vahva linkittyminen yhteen. Rajoja eri tekijöiden välille oli paikoin hankala vetää, sillä tekijöiden häilyvyys ja toisiinsa sulautuminen oli suurta. Tuloksissa kuvatut tekijät; uskonto,

kielitaito, kulttuuriset tekijät sekä kotona opitut tavat kietoutuvat kaikki auttamatta toisiinsa ja jatkuvasti toisiinsa vaikuttaen. Esimerkiksi uskonto toimii kulttuurisiin tapoihin vaikuttavana tekijänä, tavat vaikuttavat kielenkäyttöön ja kotona opitut käyttäytymismallit saavat tukea uskonnosta. Tarkastelusta on vaikea erottaa yhtä osiota huomioimatta muita ilmiöön liittyviä tekijöitä.

7.1 "Kuka sinne taivaaseen oikeesti pääsee" – Uskonto konfliktien aiheuttajana

Opettajien puheesta välittyi uskonnon voimakas vaikutus etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten välisten konfliktien aiheuttajana. Etenkin islamin usko aiheutti eroja ja konflikteja käytöksessä riippuen siitä, kuinka vahvasti uskovasta perheestä lapsi oli kotoisin. Uskonnon avulla oma käytös oikeutettiin ja poikkeavasti käyttäytyvien henkilöiden toiminta tuomittiin. Vaikka vähemmistöryhmiin kuuluvilla lapsilla saattoi olla sama uskontotausta, heidän välillään esiintyi silti jännitteitä ja hierarkkista ajattelua. Oma kulttuuritausta ja siihen liitetyt erityispiirteet saattavat johtaa tilanteeseen, jossa itseä pidetään paljon muita parempana, uskonnosta riippumatta. Seuraavassa esimerkissä arabitaustainen poika asettaa itsensä samasta uskontotaustasta riippumatta somalioppilaita ylemmälle jalustalle.

*"Mulla on oppilas öö joka on arabi ja tota öö käy samalla samalla tota tunnilla tuolla islamin uskonnon tunnilla kun nää meidän somalioppilaatkin ja hän on niinku aina riidoissa näiden näiden somalilasten kanssa sitten et et se on se on niinku jotenkin tuntuu että ku heillä on kuitenkin sit yhteistä et aattelin et he niinku jotenki löytää toinen toisensa mut siin on just tämmönen tilanne että että tää mun **arabipoika ni nii hän kokee että et hän on jotenkin niinku parempi ku ne ne somalilapset** ja hän tota hyvin herkästi käy arvostelee heitä ja haukkuu heitä ja ja yritää niinku saada kaiken niinku heidän niskaan kaiken ikävyyden ja sitä saa niinku sitä saa kyl tosi usein selvitellä että hänellä syntyy kahnausta tosi pienistä jutuista ja ja usein se on siis sellasta että ensin he piikittelee toisista niinku henkilökohtaisista asioista ja sit mennään tämmöseen että että mitä sun äiti on ja mitä sun isä on ja et tavallaan isketään sinne aika arkoihin paikkoihin. **Niin mä koen***

että tää mun arabioppilaani niinku pitää sitä somalikulttuuria jotenki niinku hirveen paljon alempiarvosena et hän ei sitä hän ei niinku hän saattaa sanoo että että noi neekerit vaikka hän itsekin on huomattavasti tummempi ihonväriltään kun me suomalaiset perinteisesti ollaan et niinku hän niinku kuitenkin kokee olevansa eri eri porukasta et sillain vähän sillä omalla kulttuuritaustalla on merkitystä.”(Kati)

Kati kuvaa arabitaustaisen oppilaansa käytöstä somalioppilaita kohtaan. Esimerkistä paljastuu selkeä arabioppilaan ylemmyydentunne suhteessa somalilapsiin. Vaikka lapset jakavat saman uskonnon, oma kulttuuritausta koetaan silti varsin erilaisena verrattuna toiseen ja tätä kautta oma oleminen perustellaan arvokkaampana.

Sherifin (1953) mukaan yksilö kantaa aina mukanaan asenteita, jotka vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä. Hänen mukaansa toiseen ryhmään kohdistuvat ennakkoluulot pohjautuvat negatiivisiin ennakkoluuloihin kyseistä ryhmää tai sen yksittäistä jäsentä kohtaan. Usein kyseessä ovat ryhmien keskinäiset ja toisistaan eroavat normit esimerkiksi hyväksyttävän käytöksen tai puheen suhteen. Konfliktit eri ryhmien välillä eivät kuitenkaan ole mahdollisia ilman sosiaalisen ympäristön muodostamia ryhmäkategoriointeja. Ryhmiin liitetyt erilaiset piirteet ja normit muodostavat rajat ryhmien välille, jotka puolestaan jakavat niihin kuuluvat henkilöt ”meihin” ja ”muihin”, sisä- ja ulkoryhmiin.

Toinen vastaava esimerkki kertoo samankaltaisesta tilanteesta, jossa samaan uskontokuntaan kuuluvien lasten välillä esiintyy hierarkkista jaottelua. Esimerkissä kuvastuu hyvin molempien kulttuuriryhmien ajattelu itsestä toista osapuolta parempana.

”Albaniast mä huomasin et he ei halunnu mennä ees islaminopetukseen vaan et-opetukseen. Mutta syy oli se et islaminopettaja oli somalitaustanen. He eivät niinku siedä toisiaan vaik on sama uskonto. Ja somalit pitää itteensä parempana ku he huolehtii paremmin ne puhtausnormit naisilla huivi albanit on ihan niinku räävittömi ku niil ei oo ees huivii naisil päässä. Niinku tälläsii on tullu.” (Päivi)

Aineistoesimerkki kuvaa eri kulttuuriryhmien välistä vihanpitoa yhteisestä uskontotaustasta huolimatta. Päivi kertoo albanialaisten lasten karttavan islaminopetusta somalitaustaisen opettajan vuoksi. Somalit sen sijaan nostavat itsensä albanialaisia ylemmälle jalustalle, vedoten tapaansa huolehtia puhtausnormeista. Vaikka uskontotausta on yhteinen, kulttuuriset käytännöt naisten pukeutumisessa saavat somalit pitämään itseään enemmän oikeaoppisina verrattuna albanialaisiin.

Tajfelin sosiaalisen identiteetin teorian mukaan ihmiset määrittelevät itsensä sosiaalisten ryhmien jäsenyyksien kautta. He haluavat pitää yllä tietynlaista kuvaa itsestään ja niin ollen käyttäytyvät näiden oletusten mukaan. Itsekategorisoinnin avulla yksilö sijoittaa itsensä tiettyyn sosiaalisen ja kulttuuriseen ryhmään kuuluvaksi ja rajaa samalla toiset ryhmät tämän ryhmän ulkopuolelle. Edellä kuvatuissa esimerkeissä näkyy selkeästi, kuinka eri kulttuuritaustoista tulevat henkilöt haluavat vetää tiukan rajan oman ryhmänsä ja toisen ryhmän välille. Etnosentrismi näyttäytyy voimakkaana, sillä yksilö näkee itsensä samankaltaisena vain oman sisäryhmänsä jäsenten kanssa ja tekee selvän erottautumisen ulkoryhmiin.

Pukeutumiskäytännöt islaminuskoisilla tytöillä olivat esillä useassa haastatteluesimerkissä. Selkeästi muista erottautuva pukeutuminen saattoi johtaa tilanteisiin, joissa vaatetuksen keinoin tehtiin raja ”oikeauskoisten” ja ”väärauskoisten” välille. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan pukeutumismuotien mukanaan tuomia tilanteita:

”No uskonto vaikutti tietenkin osaksi koska niit oli esimerkiks arabeis ku on niit jotka todella mä en nyt muista kummat shiiat ja sunnit miten ne menee et on niinku todella niinku tiukkoja sen suhtautumisen mukaan et mikä on sallittua ja mikä ei et se aiheutti tietenkin konflikteja. Ja sit tota pukeutuminen sillee et ku toiset tytöt saa paljastaa kaulaa ja toiset ei ni siin tuli sellast pientä kans niinku kiistanalasuutta et tota et onks se hyväksyttyä ja et kuka sinne taivaaseen oikeesti pääsee”. (Marjatta)

Marjatta kertoo myös kiinnostavan esimerkkitapauksen, jossa islaminuskoisten tyttöjen pukeutumisäännöt vaikuttivat valtaväestön suuntaan tavalla, jossa suomalainen lapsi tunsu olonsa uhatuksi käyttäytyessään suomalaisten pukeutumismuotien mukaan.

*”Tästä tuli muuten mieleen et ainoo missä se niinku suomalaisten rooli on tullu eli siellä noi islaminuskoset tytöt oli sitte suomalaisille sanonu sitä että **kaikki suomalaiset joutuu helvettiin ku me näytetään hiukset ja siel oli käynyikki nii että oli tullu huolestuneit yhteydenottoi sit kotoo suomalaisist perheist että apua apua että mejän tyttö haluaa ostaa huivin. Että se meni niin päin että sit se valtaväestö siellä koulussa tietenki ni se oli islaminuskosii et se vaikuttiki toisee suuntaan, mikä oli ihan jännä piirre.**” (Marjatta)*

Marjatan esimerkissä korostuu islaminuskon voimakkuus. Maahanmuuttajien suuri määrä koulussa johti tilanteeseen, jossa suomalaisten tyttöjen uhattiin joutuvan helvettiin sen vuoksi, etteivät he käytä huivia hiustensa suojana. Huolestuneet yhteydenotot suomalaisten lasten vanhemmilta kuvaavat uskonnon vaikutuksen voimaa, sillä selvästi uhkailusta pelästyneet tytöt halusivat alkaa käyttämään huivia koulussa.

Niemelän (2003, 99) mukaan Islam muodostaa raamit etenkin somalialaistytöjen arjelle. Uskonnon määräykset tulee ottaa huomioon esimerkiksi harrastuksissa. Uimahallissa käyminen on mahdollista ainoastaan erityisellä naistenvuorolla, sillä muslimitytölle on sopimatonta esiintyä vähissä vaatteissa vieraiden miesten läsnä ollessa. Koulun kontekstissa esiintyy näin ollen lukuisia tilanteita, joissa muslimitytön rooliin kuuluvat vaatimukset on mahdollista kyseenalaistaa.

”Ainoo ongelma siin on tietenki et esimerkiks jos on islaminuskonen tyttö ni liikuntatunnit onki ihan erilaisia. Ne ei saakkaan ottaa välttämättä hametta pois tai huntua pois tai ei voi mennä uimaan tai niil on muita semmosii rajotuksii mitä ei oo ehkä tullu ajatelleeks jos ei sulle oo sitä niinku opettajana opetettu sitä asiaa. Sitten se että selittää niille muille sen että mitä varten toi saa mennä johonki vaikka opettajan pukuhuoneeseen vaihtamaan vaatteet et sit yrittää myös opettaa sitä et meil on erilaisii niit uskontoi ja täytyy kunnioittaa myös muita. Et selittää sen niille eikä siit tuu sellast eriarvostamista.” (Marjatta)

Marjatan puheesta käy ilmi koulun arkisissa tilanteissa esille tulevat uskonnon mukanaan tuomat rajoitukset. Liikuntatunnit näyttäytyvät islaminuskoiselle tytölle varsin erilaisina

kuin muille lapsille. Käytänteiden erilaisuus saattaa tulla myös opettajalle yllätyksenä, jos hänellä ei ole aikaisempaa kokemusta tai tietämystä asioista. Esimerkkilainauksesta ilmeneekin tarve myös opettajille suunnattuun lisäkoulutukseen, jossa eri uskonto- ja kulttuuriryhmien arkeen vaikuttavista käytännöistä saisi enemmän tietoa.

Vahvasti uskovista perheistä tulevien lasten käyttäytymiseen uskonnon kuvattiin vaikuttavan paljon. Uskonnon nojalla myös uhkailun koettiin olevan sallittua. Seuraava esimerkki kuvastaa uskonnon voimaa, jossa oma käytös eritavoin ajattelevia kohtaan on viety äärimilleen:

”Ja itseasias meil oli tosi ikävä juttu ku kaks mun oppilasta semmosella kahelle muulle tai siis kahdelle tytölle olivat sanoneet että jos ette käänny takasin muslimeiks niin me viilletään teiltä kurkut auki. Että kylhän siellä koraanissa ilmeisesti niinku aika tai jossain muussa ohjekirjassa ni aika suoraan silleen sanotaan että mitä vääräuskoset on ja mihin he joutuu. Elikkä sitä opetetaan näille pienille lapsille.” (Moona)

Alitolppa-Niitamon (2003, 25) mukaan somalinkielisten itsemäärittely liittyy voimakkaasti uskontoon. Useat somalit kokevat itsensä ensisijaisesti muslimeiksi, ja vasta sen jälkeen esimerkiksi somaleiksi tai suomensomaleiksi. Kun haetaan vastauksia siihen, millainen toiminta uudessa yhteiskunnassa on oikein ja millainen väärin, vastauksia haetaan usein Koraaanista ja uskonnollisilta johtajilta.

Kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on suurempi, uskonnon roolin kuvattiin olevan erittäin keskeinen konfliktien aiheuttaja. Valtakielen taidon puute ja omien äidinkieliä ahkera käyttö tekivät tilanteista opettajille haastavia ymmärtää ja puuttuminen niihin koettiin lähes mahdottomaksi.

”Eli niil on tietenki ollu niitä uskonnollisii näkemyseroi mihin sit opettajan ei ollu minkäänäköst niinku tarttumakohtaakaan ku ei sitä pysty niinku ymmärtää..”(Marjatta)

Useissa ammateissa monikulttuurinen arki näyttäytyy juuri käytännön ongelmina. Näitä monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä ei ole Suomessa tarvinnut vielä montaa vuotta

pohtia. (Huttunen, Löytty & Rastas 2013, 24.) Koulujen arki asettaa nykypäivänä opettajan työlle uudenlaisia vaatimuksia, joihin opettajat saattavat kokea omien resurssiensa olevan rajallisia. Haastatteluissa ilmeni, että etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten oman äidinkielen käyttö oli sitä yleisempää, mitä enemmän samaa kieltä puhuvia lapsia koulussa oli. Konfliktitilanteet muodostuivat opettajille haastaviksi selvittelytilanteiksi, sillä he eivät usein tienneet mikä tilanteen oli aiheuttanut tai kuka oli sanonut kenelle ja mitä.

7.2 ”Ku ei se toinen ymmärrä ni lyödään sitä jos se sitten tajuais” – Valtakielen taidon puute

Valtakielen taidon puute kuvastui opettajien haastatteluista merkittävänä tekijänä vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten välisiin konflikteihin. Kielitaidon puute ja sitä kautta itseilmaisun vaikeus johtivat usein lasten turhautumiseen, mikä näkyi aggressiivisena käyttäytymisenä muita kohtaan. Ilman kunnollista kielitaitoa sosiaaliset taidot näyttäytyvät väistämättä heikompina. Etenkin kouluissa, joissa maahanmuuttajaväestön osuus on suuri ja lasten omien äidinkielen käyttö yleistä, valtakielen käytön vähyys johtaa siihen, että yhteinen kieli kaikkien lasten välillä puuttuu.

”Ja sitten ku niil oli vaikeuksii sosiaalisesti koska ei ollu kieltä voinu tulla toimeen niitten muitten kanssa ni se näky hirveesti väkivaltana. Et ku ei se toinen ymmärrä ni lyödään sitä jos se sitten tajuais tai ei osata sanoo positiivisiikaa viestei tai muuta et se meni joskus tosi hankalaks.” (Marjatta)

”Et ku oikeesti sen kielitaito on niin huono et tota sille tulee niinku sosiaalisii ongelmia siitä. Et se ei tajua niinku vivahteita eikä se tajua niinku sillee. Loukkaantuu niinkku millon mistäkin ku aina se luulee et jotain tapahtunu. Et kyllähän sillä ihan valtava merkitys on sekä niinku sosiaalisiin suhteisiin.” (Eeva)

*”**Ku ei oo keskinäistä ei oo ees se suomen kieltä** välilneenä siin välissä koska se kaikki on uutta. Eikä ollu englantii tai mitää yhteist kieltä. **Et siitä ne niinku ihan taatusti johtu suurin osa niist konflikteista.**” (Marjatta)*

Myös Siljan vastaus kielitaidon puutteen merkityksestä rasismien ilmenemiseen kuvastaa yhteisen kielen tärkeyttä:

*”No suuri. Tiestysti on. Ihan ehdottomasti. **Että kyllä jos sä et tuu ymmärretyksi ja sua ei ymmärretä ja sä et itse pysty tuottaa sitä tekstii kieltä ni se on ihan avainasemassa, joo, tottakai. Sä jäät ulkopuolelle siinä koska sä et ymmärrä mitä muut puhuu ja sit herkästi just mennään ku ei oo sanoja ni sit käydään fyysisesti ei pystytä selvittää asioita ni joo. Kyllä, tosi suuri.**” (Silja)*

*”..ja sitte se kieli. **Keskenään heillä on niinku sitä sitä toisten kielen kielen arvostelua aika paljon.**” (Kati)*

Aineistolainauksista paljastuu valtakielen taidon hallinnan tärkeys. Kielitaidon puutteen kuvattiin usein johtavan aggressiiviseen käyttäytymiseen toisia kohtaan, sillä turhautuminen sosiaalisissa tilanteissa näyttäytyi yleisenä yhteisen kielen puuttumisen vuoksi. Kielitaidon kuvattiinkin olevan merkittävä tekijä sosiaalisten suhteiden laatuun, sillä ilman itseilmaisun kykyä tilanteet tulivat usein väärintulkituiksi ja päätyivät konflikteihin.

Opettajien havainnot myötäilevät aiheesta aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia. Valtakielen taidon puute altistaa konflikteille ja sosiaalisen kanssakäymisen vaikeus näyttäytyy ilmeisenä, kun yhteistä kieltä lasten välillä ei ole. Tutkimusten mukaan kielen käyttäjien määrä vaikuttaa kielen ilmenemisen voimakkuuteen. Vähemmistökielen onkin kuvattu olevan voimakkaampaa jos kieltä pystyy käyttämään myös kodin ulkopuolella. (Latomaa & Suni 2010, 153.)

Jos lapsi on muuttanut Suomeen vasta kouluiässä, saattaa hän kohdata erityisiä vaikeuksia uuden kielen opettelemisessa ja kielitaidon kartuttamisessa vastaamaan tasoa jolla selviytyä perusopetuksesta (Peltola 2010, 75). Yksi koulujen keskeisiä haasteita on tukea maahanmuuttajataustaisia lapsia sellaisten perustaitojen omaksumisessa, joita tarvitaan opinnoissa etenemiseen ja elämään yleensä. Näihin perustaitoihin kuuluvat muun muassa luku- ja kirjoitustaidot, kommunikointi ja sosiaalisuus. (Teräs, Lasonen & Sannino 2010, 87.)

Aikaisempien ulkomailla tehtyjen tutkimusten mukaan maahanmuuttajien oma äidinkieli vaihtuu yleensä valtakieleksi kolmen sukupolven kuluessa. Suomessa vastaavaa tilannetta ei kuitenkaan pitäisi syntyä, sillä perustuslailla taataan kaikkien vähemmistöryhmien oikeus oman kielen ja kulttuurin säilyttämiseen sekä kehittämiseen. Lähtökohtaisesti tilanne Suomessa on positiivinen, sillä maahanmuuttajat saavat tukea uuden kielen oppimisessa ilman, että vähemmistökieliä pyritäisiin samalla kitkemään pois yhteiskunnasta. (Latomaa & Suni 2010, 151.)

Kielitaidon heikkous ei ollut ainoastaan lasten keskinäinen ongelma, vaan heijastui myös opettajien arviointeihin lasten käytöksestä. Haastatteluissa ilmeni kiinnostava ilmiö, jossa opettajan liian herkkä puuttuminen lasten keskinäiseen sanailuun sai harmittomana tarkoitettusta asiasta aikaan itse ongelman. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan tilannetta, joka opettajan mielestä sai liian voimakkaan tulkinnan.

”Mut sitte taas toisaalta seki on vähän sillee. Esimerkiks se somalimummo-juttu. Et mäki olin vaan jotenki niinku jossain muualla ja se pisti mun korvaan. Ja mä jotenki niinku menin vähän niinku sillee aggressiivisesti siihen tilanteeseen et tommonen loppuu nyt heti. Ni sitte siellä joku istuu niinku huivi päässä ja että Emma sen keksi ja jotaki. Ja sit mul oli niinku mielessä se et hetkinen että et ehkä tää nyt ei ollu. Tavallaan sanat oli siinä, mut se sävy ei ollu, tai sisältö. Sit joskus mä aattelen kans sitä et jos hirveen niinku sillee hanakasti puuttuu ni on tilanteita jossa se juttu nousee jutuksi siinä. Eli itseasias jos mä oisin niinku painanu päälle sitä juttua tehny niitä hirveen dramaattisen tai tehny ison kokouksen jossa tätä ois käsitelty ni ois saattanu tulla niinku joku juttu joka ei oo niinku mikään juttu. Ni siit ois tullu juttu. Ja sitä ois keksitty käyttää niinku jollain tavalla. Et tää on aika monel taval pulmallinen et pitää olla aika silleen herkkänä. Mut kylhän sitä niinku ihan hirveesti on.” (Eeva)

”On niinku sivuttu silleen että et ku mä jouduin vähän ottaa takas et sori mä luulin et tää on jotain pahempaakin [somalimummo-juttu] ku mitä tää on, ni sit mun piti selittää se et mitä mä kuvittelin.” (Eeva)

Eeva kuvaa esimerkissä tilannetta, jossa lasten keskinäinen, jälkikäteen viattomaksi tulkittu sanailu sai hänessä aluksi aikaan tarpeettoman reaktion. Hän kuvaa tapahtumaa, jossa kuuli jonkun lapsen käyttävän rasistista ilmaisua toisesta lapsesta. Paikan päälle päästyään hän kuitenkin ymmärsi tulkinneensa tilanteen väärin. Vaikka rasistiset sanat olivat läsnä, sitä ei tilanteen nähtyään voinut kuitenkaan pitää kiusantekona, vaan lasten keskinäisenä vitsailuna, jossa kaikki osapuolet ymmärsivät tilanteen laadun.

Heikko kielitaito saa lapset ilmaisemaan välillä asioita hassusti. Lasten käyttämät sanavalinnat voisi jossain yhteydessä tulkita rasistiseksi kiusaksi, mutta tilanteissa joissa ne ilmenivät, ne oli tarkoitettu vain viattomaksi sanailuksi. Opettajien puheesta paljastui tilanteita, joissa ymmärrys tietystä tilanteesta oli jälkikäteen ajateltuna heidän mielestään liian tiukka ja saanut heissä aikaan tarpeettoman reaktion.

Rasistinen käytös saatetaan usein maalata vitsiksi, joten opettajilta vaaditaan erityistä herkkyyttä arvioida tilanteita ja konteksteja, joissa tietyt asiat tulevat sanotuiksi. Raja ilkeän rasistisen kommentin ja yleisen huomion välillä saattaa olla varsin häilyvä, jos kielitaito tuottaa ongelmia ilmaista asia tavalla, johon valtakielistä ymmärtävä on tottunut.

Opettajien hanakka puuttuminen tilanteisiin saattaa johtaa myös siihen, että luodaan ongelma asiasta, joka alun perin ei ollut ongelma. Rasismin ehkäisystä puhutaan paljon ja kouluissa ollaan hyvin perillä monikulttuurisuuden erilaisista puolista ja sen mukanaan tuomista ilmiöistä. Voidaanko liian herkin puuttumisen ajatella myös tuottavan ongelmia? Voiko olla, että tehdään ongelma asiasta joka ei alun perin edes ollut ongelma? Näissä tapauksissa ongelmaksi muodostuu rasismin näkeminen kaikkialla. Jos lasten välisiä kiistoja tulkitaan liikaa syrjinnän näkökulmasta, lopulta se vain kasvattaa eroja eri ryhmien välillä.

”Jos mä otan vääräl tavalla jonkun asian aina jotai tiettyy kautta yksin esille, ni siinä saattaa tehä sen ongelman. Ellei oo tosi hyvin haarukoinu ensin asiat et mist oikeesti

siin on niinku kysymys. Se vaatii valtavaa sellast herkkyyttä ja et asiat täytyy olla itte sisäistettynä. Ja täytyy pystyy ennakoimaan se että mitkä asiat sielt tulee et pystyy samantien sitte aina vaihtaa sitä tasoo. Et niinku metsään menee moni hyvää tarkoittava kansainvälisyyskasvatusyritelmä. Ku se on sellanen ongelmalähtönen.” (Eeva)⁴

Opettajien tapa ilmaista asioita on osa kouluissa tapahtuvaa asennekasvatusta, monikulttuurisuuskasvatusta sekä erilaisia tasa-arvoa käsitteleviä oppitunteja. Opettajien puheesta paljastui tietynlainen tarve herkkyyteen myös tässä asiassa. Oma tapa tuoda esille aiheeseen liittyviä ilmiöitä ja tapahtumia vaikuttaa valtavasti siihen, kuinka lapsi tiedon omasuu. Kieli ja kielellinen ilmaisun oikeaoppisuus esittävät isoa osaa myös opettajien työssä.

Uuden kielen oppiminen vaatii tutkimusten mukaan noin kuuden vuoden opiskelun tai kielelle altistumisen. Uuden kielen oppiminen edellyttää myös oman äidinkielen kunnollista osaamista. Jos lapsi on saapunut maahan pienenä, niin ettei oma äidinkieli ole vielä kunnolla kehittynyt, saattaa hän kohdata valtavia vaikeuksia uuden kielen oppimisessa. Lapsen vanhemmat saattavat olla luku- ja kirjoitustaidottomia, mikä taas vaikeuttaa lapsen opiskelujen tukemista. Lisäksi vanhemmatkin saattavat kohdata painetta uuden kielen oppimisesta, jolloin äidinkielen käyttö kotona saattaa jäädä vähemmälle. Tässä mielessä maahanmuuttajaoppilaat ovat kielen oppimisen kannalta erityisen haastavassa tilanteessa. Jos lapsella ei ole riittävästi oman kielen malleja ympäristössään, tulee erityisesti esi- ja alkuopetuksessa panostaa tukitoimiin sekä lapsen oman äidinkielen että suomen kielen saralla. (Paavola & Talib 2010, 126.)

Maahanmuuttajalasten kielitaidon puutteeseen näyttää siis olevan useita eri syitä. Suomen kieli ei kehity, jos aikaa vietetään pitkälti omaan kieliryhmään kuuluvien lasten seurassa. Eristäytyminen oman kulttuuriryhmän jäsenten pariin johtaa valtaväestöön kuuluvien kavereiden puutteeseen. Kielitaito ei kehity itsestään, vaan uuden kielen omaksumiseen tarvitaan opiskelun lisäksi myös aktiivista oleilua kieliympäristössä. Koulun kontekstissa tulisikin luoda mahdollisimman paljon tilanteita, joissa eri kieliryhmät sekoittuvat. Esimerkiksi pari- tai ryhmätöiden teossa valtaväestön oppilaat antavat suurta tukea maahanmuuttajalapsen suomen kielen kehittymiselle.

⁴ Lainauksesta poistettu täytesanoja lukemisen selkeyttämiseksi

7.3 ”Iloisesti räksättää ja värikkäästi pukeutuu” – Tapakulttuurit eron tekijöinä

Eri etnisiin vähemmistöryhmiin liitetyt kulttuuriset tavat ja perinteet nousivat myös esiin opettajien puheesta. Kulttuuriset tavat toimivat kimmokkeina konfliktitilanteille, joissa kaksi erilaista kulttuuritaustaa kohtasivat. Oma kulttuuri ja siihen liitetyt tavat ja käytösnormit ovat vahvasti sisään juurtuneita, joten niistä eroon pääseminen voi tuntua täysin mahdottomalta. Tässä yhteydessä tuleekin pohtia monikulttuurisuuden mukanaan tuomia erilaisia käytänteitä, sillä se nostaa esiin kysymykset vallasta. Kenellä on oikeus määritellä millaiset tavat ovat ongelmallisia? Kenellä on oikeus määritellä tietyt asiat ”meidän kulttuuriksi” ja toiset asiat ”heidän kulttuurikseen”?

Koulumaailmassa opettaja on usein valtaväestön edustaja, ja hän katsoo koulun arjen toimintaa oman kulttuurinsa tarjoaman perspektiivin kautta. Osa maahanmuuttajataustaisten lasten ongelmista saatetaan siis nimetä heidän kulttuuristaan johtuviksi. Maahanmuuttajalapsi sen sijaan saattaa pitää ongelmana itse koulun käytäntöjä ja suomalaista kulttuuria, ei omaa kulttuuriaan. Senpä vuoksi monikulttuurisessa yhteiskunnassa sanonta ”maassa maan tavalla” ei voi päteä, jos yhteiskunta pitää sisällään monia, ristiriidassakin keskenään olevia, tapoja hahmottaa elämää. (Huttunen ym. 2013, 34–36.)

Kommunikointitavat ja pukeutuminen nousivat keskeisiksi kulttuurisidonnaisiksi ilmiöiksi, jotka saattoivat johtaa lasten välisiin konfliktitilanteisiin. Seuraavissa esimerkeissä kuvastuvat kommunikoinnin erilaisuus sekä pukeutumistavat. Myös henkilökohtaista tilaa pidettiin asiana, joka saattoi johtaa väärinymmärryksiin.

*”Mä tiedän et joissain perheis on esimerkiks tosi paljon lapsia, niin sitte **välttämättä ei kotona se kommunikointi oo sellasta rauhallista et saattaa olla niinku äänekkäämpää. Et seki niinku sit vaikuttaa et sitten tunnilla huudellaan tai tai et jotenkin, et aika eläväisiä on nää mun etnisiin vähemmistöihin tai tälläset taustaset oppilaat.**” (Moona)*

Kommunikointitapojen erilaisuus liittyy vahvasti kulttuuriin ja perheessä opittuihin puhetapoihin. Esimerkissä kuvastuu puheen voimakkuuden aste ja sen mukanaan tuomat

mahdolliset konfliktit. Suomalaisen näkökulmasta maahanmuuttajalapsi joka on tuntien aikana levoton ja äänekäs, ei välttämättä itse tunnista käytöstään, sillä hän on tottunut kotonaan suomalaisesta kulttuurista poikkeaviin itseilmaisun tapoihin.

*”Ensin on ihan niinku nää puheviestit mut sit tulee myös se et me kannetaan jokainen me ei kanneta vaa niinku omaa äidinkieltä vaan niinku omaa tapakulttuuria. Ku voi olla vaik sellanen et niinku mä oon nyt muutaman Kiinan alueelt olevan lapsen ja sit tunnen aikuisiaki ni niil on esimerkiks sosiaalinen tila niinku paljon pienempi ku meillä. Et he tulee sua niinku ihan älyttömän lähelle et kavahtaa ja heille se on ihan normaalii ja siin tulee se pieni nyanssiero et lapset varsinkaan ku heil ei oo elämäkokemust he ei ymmärrä sitä he tulkitsee sen helposti negatiiviseks. Vaik se ei oo he vaan haluaa ihan normaalisti olla tekemisissä tulla sun luo. Et tämmösii on ollu pinnassa. Ja jokainen meist kantaa siis me on totuttu tietyl taval kotona ruokailemaan ja tervehtimään olee huomaavaisii meit suomalaisii pidetään jäyhänä. Ja sit taas me pidetään et jotku **somalit ku ne on jossai kahvilassa tai ringissä ni ilosesti räksättää ja värikkäästi pukeutuu** ni ne on mahtavan näkösii mut niinku meil on se on meil on niin paljon kulkee mukana ilman sanojaki. Et jokainen lapsiki tuo ne kotoa ja vaikutuspiiristä toki sit tulee eri kulttuurista Suomeen tulleen lapsen kohdalla tulee sit se ristiriita et mitä uskoo. Vanhemmat kieltää itte haluaa kaverit tekee nuorena ku ne alkaa olee no noi seurustelee mä en saa entäs jos mä sitteki vähä. Nyt ku isoja ristiriitoja tulee. Niitä nähny silloin ku noiden isompien lasten nuorten kaa ollu.” (Päivi)*

Päivi pohtii esimerkkilainauksessa henkilökohtaisen tilan merkitystä sosiaaliselle kanssakäymiselle. Toisissa kulttuureissa sosiaalinen tila on paljon kapeampi, kuin mihin esimerkiksi suomalaiset ovat tottuneet. Tämä saattaa hänen mukaansa aiheuttaa konflikteja lasten välille, sillä läheisempään kanssakäymiseen tottunut lapsi aiheuttaa kavahtuksen tunteen lapsessa, joka on tottunut suurempaan henkilökohtaiseen tilaan. Tämän seurauksena leikkiseuraksi saatetaan herkästi valita joku toinen, ja näin ollen kulttuurinen tapa on muodostunut tekijäksi joka sulkee lapsen pois tietystä tilanteesta.

Päivi kuvaa esimerkissä myös puheviestien olemusta somalikulttuurissa ja vertaa sitä suomalaiseen viestintäkulttuuriin. Somalien keskinäistä viestintää kuvataan äänekkäänä,

kun taas suomalainen on tottunut maltillisempaan tapaan kommunikoida. Tämän voidaan päätellä johtavan aika ajoin konfliktitilanteisiin, sillä viestintäkulttuurien erilaisuus saattaa saada toisen osapuolen loukkaantumaan tilanteessa, jossa toinen osapuoli on ilmaissut asian omalle kulttuurilleen neutraalilla tavalla.

***"Somalitytöt pukeutuu hyvin eri tavalla ni heitä saatetaan niinku sen sen semmosen kulttuuritavan vuoksi ehkä sitte jossaki porukoissa lähtä haukkumaan."** (Kati)*

Pukeutuminen ja sen oikeaoppisuus on tärkeä osa somalikulttuuria. Haastatteluissa viitattiin useaan otteeseen somalityttöjen pukeutumiseen ja pukeutumiskulttuurin mukanaan tuomiin kiusaamistilanteisiin. Yllä olevasta Katin haastattelulainauksesta käy ilmi vaatetukseen liittyvät kulttuuriset tavat, joiden seurauksena somalitytöt saattavat saada kiusaamista osakseen.

Etenkin maahanmuuttajataustaisten tyttöjen arkea kulttuuriset tavat ja säännöt rajoittivat. Aikaisemminkin esiin tullut esimerkki uimaan lähtemisestä toistuu myös seuraavassa esimerkkipätkässä. Ulkona liikkuminen joidenkin maahanmuuttajatyttöjen keskuudessa poikkeaa paljon etenkin siitä, mihin suomalaiset ovat tottuneet. Näiden rajoitusten nähtiin johtavan osaltaan myös siihen, miksi saman kulttuuritaustan omaavat viettävät paljon aikaa keskenään.

"Sen ehkä huomaa että valtaväestön tytöt saa liikkua vapaammin ulkona. Et sitte ne meidän maahanmuuttajatyttöt et ne ei saa olla että sit jos tytöt lähti uimaan ni ei he lähteny uimaan ei he saanu lähteä uimaan. Tai ei he hirveen pitkään missään voineet liikkua tai tulla koulun diskoihin ja tällasii. Ni sit ne jäi tällasist asioist todellaki pois ja siinä sitä syrjintää sitte tai toisaalta niinku kyllä ymmärrettiin se mut sit sä oot kuitenkin tavallaan. Et seki johtuu et miks sitä sit vietetään sitä aikaa omien kanssa omaan kulttuuriryhmään kuuluvien oli just sit ja onki osittain se että kun sä et tietyissä kulttuureissa niin ni tytöt ei tyttö ei niinku liiku ulkona seittemän jälkeen tai kuuden jälkeen. Ellei sit isovelji lähe mukaan vahtii missä se on. Et meil on niin paljon vapaampaa. Tytöt saa mennä ja tehdä."

(Silja)

Suomalaisen koulun tehtävänä on välittää omalle kulttuurilleen tärkeinä pidettyjä tietoja, taitoja ja arvoja. Suomalaiset perinteet ja muut, erilaiset maailmankuvat ja vakaumukset saattavat joskus törmätä koulun kontekstissa tavalla, joka vaatii opettajalta erityistä herkkyyttä ja ammattitaitoa. Esimerkiksi muslimit eivät yleensä halua, että heidän lapsensa osallistuvat kristillisiin tilaisuuksiin, kuten joulun tai pääsiäisen juhlintaan. Yleiset uskontoon liittyvät tekijät, joita koulussa kohdataan liittyvät ruokailuun, musiikkiin, kuvataiteeseen, liikuntaan sekä pukeutumiseen. Yleisesti musiikkiin suhtautuminen on muslimikulttuurissa hyväksyttyä, mutta epäislamilaista asioita kuten huumeita, alkoholia tai sukupuolisuhteita käsittelevään musiikkiin suhtaudutaan kielteisesti. On kuitenkin muslimeita, jotka suhtautuvat kaikkeen musiikkiin kielteisesti. Kuvataiteen suhteen yleisenä periaatteena muslimien keskuudessa pidetään sitä, ettei ihmistä esittäviä patsaita tai muotokuvia saa tehdä. Säännön noudattaminen riippuu pitkälti perheen uskonnollisen vakaumuksen voimakkuudesta. Liikunnan suhteen muslimityöille on varattava erillinen tila vaatteiden vaihtoa varten, sillä vähäisessä vaatetuksessa esiintyminen muiden edessä ei ole sallittua. (Paavola & Talib 2010, 93–95.) Seuraavassa aineistoesimerkissä käsitellään edellä mainittuihin seikkoihin liittyviä tilanteita:

”Et viimeeks just eilen oli yhen somalitaustasen pojan kans semmonen keskustelu et ku mä just ihmettelin tai ku on just imaamille soitettu ja hän on sanonu et koulussa voi niinku piirtää ihmisen ja eläimen ja voi laululeikkejä jos niil ei oo mitään uskonnon kans tekemistä et koulussa voi koska me opiskellaan täällä suomalaisen opetussuunnitelman mukaan ja näin päin pois niin sitte just ykskin oppilas sano mulle et et mä en kuuntele sitä imaamiä et mä seuraan profeetta Muhammedia ja mun isää. Ja sit tälle yhelle lapselleki ku mä sanoin et kyl sä saat ihan et ei siin oo mitään uskontoon liittyvää ni sit se oli ihan et ei, mä vihaan musiikkii mun uskonto vihaa musiikkii ei mä vihaan musiikkii. Sit ku mä olin ihan silleen et mä muistan viel viime keväänä ku sä viittäsit ja olit et ope voidaaks me laulaa et ku mä tiedän et hän nauttii siitä. Ni hän oli ihan et ei, en oo tolleen tehny kiisti ihan kaiken.” (Moona)

Moona kuvaa tilannetta, jossa lapsen kulttuuritausta vaikuttaa luokan arkisiin tilanteisiin ja oppitunteihin. Niin tavanomaisia asioita kuin ihmisen piirtäminen tai laululeikit, ei moni suomalainen edes osaa kyseenalaistaa, sillä ne ovat osa kulttuuriamme ja näin ollen

juurtuneet toimintatapoihimme. Lainauksesta ilmenee somalitaustaisen perheen tapa kohdata haasteita, jotka liittyvät oman ja uuden kulttuurin kohtaamisiin. Avun hakeminen imaamilta oikeaoppista käytöstä pohdittaessa näyttäytyy keskeisenä somalikulttuurissa. Esimerkistä paljastuu myös lapsen vahva kielteisyys musiikkia kohtaan, jonka hän perustelee uskonnollisella vakaumuksella. Opettajan huomautus siitä, kuinka hän vielä vuotta aikaisemmin oli nauttinut musiikin tunteista, kertoo iän mukana kehittyvästä ymmärryksestä omasta uskonnosta ja sen opeista. Kommentti ”mä seuraan profeetta Muhammedia ja mun isää” ilmentää vahvaa aatteiden omaksumista kotoa.

Tapakulttuurit ovat usein vahvasti juurtuneita, emmekä usein edes ajattele omaa käytöstämme millään tapaa poikkeavana. Kuitenkin, kun ympärillä esiintyy monia erilaisia kulttuuritapoja, saattavat erovaisuudet toisinaan kärjistyä konflikteiksi. Tänä päivänä puhutaan usein myös kulttuurisesta rasismista, joka perustelee etnisten ryhmien eriarvoisuutta näiden kulttuurisilla eroilla (Paavola & Talib 2010, 31). Aineistoesimerkeistä käy ilmi monia erilaisia kulttuurisia tapoja, joihin konfliktitilanteissa vetoamalla saatetaan pyrkiä osoittamaan oma paremmuus ja vastapuolen alempiarvoisuus.

7.4 ”Ku mun isi sanoo et ne on kaikki neekereitä” – Kotona opitun voima

Kotona opitun vaikutus lapsen käytökseen on kiistaton. Vanhemmat ovat lapselleen ensisijainen vaikutusten lähde ja heiltä lapsi ammentaa ensimmäiset näkemyksensä asioihin. Kun kyseessä on alakoulu-ikäinen lapsi joka käyttäytyy rasistisesta toista lasta kohtaan, on usein melko selvää, että mielipiteet ja vaikutukset ovat kotoa peräisin. Vanhemmilla lapsilla ja nuorilla kaveripiiri toimii usein ensisijaisena vaikutusten lähteenä, mutta pienellä lapsella perhe on asenteiden vahvin lähde. Vanhempien asenteet välittyvät lapseen herkinen, sillä he ovat lapsen elämän läheisimmät henkilöt.

Lasten rasistiset kommentit toisiaan kohtaan kuvastuvat opettajien puheessa vahvasti kotona opittuina asenteina. Eri kulttuuritaustoista tulevat lapset saattoivat kiistellä esimerkiksi siitä, kumman kotimaa on parempi. Kun sanallisena aseena käytetään toisen maan köyhyyttä ja oman maan paremmuutta, on tarkoituksena saada oma asema tuntumaan arvokkaammalta ja toisen asema itseä heikommalta.

*"Toki siellä tuli sitten välillä näitä vaikka että Turkin kurdit ja sit taas jotka ei ollu kurdeja ni heillä saatto tulla tälläsiä pieniä sit et ehkä jotain jotka oli sitte nimenomaa ehkä sieltä kotoota et jos oli muualta Turkista mut ei ollu näitä Turkin kurdeja esimerkiksi ni sit heillä voi tulla tämmösiä niinku **mitä kotona on puhuttu et te ootte jotenki alempaa porukkaa.***

***Tai sit oli just näitä että tilanteita että somalilapselle huudettiin että sä oot viereisestä Afrikan maasta että sä tuut roskamaasta tai että te ootte köyhiä ja.**" (Silja)*

*"Mä muistan sen yhden et kaks Afrikalaista poikaa jotka on eri puolilta ni tuli tää väittely et kumman maa on rikkaampi ja miks ollaan täällä Suomessa ja kumpi maa on enemmän ryöstäny ja kummat on niinku. Et varmaan paljon oli nää et lasten suusta oli niinku **kotoota tullutta puhetta että Somaliassa on rosvoja ja sieltä tulee tänne vaan. Että ovat köyhiä ja huonompia ja.**" (Silja)*

Esimerkeistä kuvastuu ryhmätietoisuus, oman ryhmäjäsenyyden suojeleminen ja ulkoryhmistä erottautuminen. Uudessa maassa eläminen saattaa aiheuttaa alemmuudentunnetta suhteessa valtaväestöön, joten stereotyyppisen ajattelun ja argumentoinnin keinoin oma asema oikeutetaan toista arvokkaammaksi ja toisen asemaa uudessa yhteiskunnassa yritetään mustamaalata oman ryhmän edun tavoittelun vuoksi. Esimerkeistä kuvastuu myös kansojen ja maiden yhteinen historia, joka myös osaltaan vaikuttaa hierarkkisen ajattelun syntymiseen eri ryhmien välille.

Kotona opittu näkyi sekä lasten ennakkoluuloissa että fyysisessä käyttäytymisessä toisiaan kohtaan. Vanhempien omat ennakkoluulot joistakin maahanmuuttajaryhmistä esimerkiksi sosiaalitukien hyväksikäyttäjinä kulkeutuivat myös lasten tietoisuuteen ja heidän ajatusmaailmaansa. Toisen kotimaahan liitetyt rasistiset kommentit nähtiin vahvasti kotoa peräisin olevina aatteina. Pieni lapsi, joka ei välttämättä edes tiedä kyseisen maan olemassaoloa, ei voi mitenkään tietää maassa vallitsevasta tilanteesta ja olosuhteista.

*"..vanhemmat saattaa niitä semmosia omia hölmöjä rasistisia ajatuksiaan et kyl ne niistä puhuu ja just jotain että vie meidän rahat tai siis tällästä että elää täällä vaan sosiaalityöillä ja näin ni kyllä ne lapset siitä tosi herkästi ottaa vaikutteita. Et on sellast kitkaa kyllä selvästi havaittavissa. **Et se ei voi lähtee mistään muualta ku kotoota.**" (Anu)*

”Jos pieni lapsi puhuu toiselle kauheenki rumaan sävyyn tai hänen kotimaastaan tai halveksuvasti ni tottakai se on tullu jostaki vaan niinku muualta et ei se lapsi sitä oikeesti ees tiedä mitä hän niinku sanoo eikä osaa ajatella.” (Silja)

Eri vähemmistöryhmiin kuuluvat lapset käyttäytyvät tavoin, jotka ovat hyväksytyjä heidän kulttuurissaan. Fyysinen aggressiivisuus nähtiin osaksi kulttuurisena käyttäytymisenä ja myös kotona opittuna. Eri kulttuureissa esimerkiksi lasten fyysiseen kuritukseen suhtaudutaan paljon lievemmin kuin Suomessa, joten lapsi saattoi toimia muita kohtaan aggressiivisesti ymmärtämättä täysin teon vakavuutta. Jos kotona lapsen fyysiseen kuritukseen suhtaudutaan vapaasti, ei ole ihme jos lapsi itsekin ajautuu aggressiiviseen käyttäytymiseen.

*”Mut jos sä tuut toisaalta ni se voi olla ihan eri normit normisto. **Ei lapsi välttämät ymmärrä ettei mätkitä ku kotonaki on mätkitty.** Et se voi ihan oikeesti se voi vaan olla synä et mikshän ajautuu aggressioon.” (Päivi)*

Tietyissä kulttuureissa vanhempien auktoriteetti on kyseenalaistamaton ja lapsien kunnioitus vanhempia kohtaan suuri. Alitolppa-Niitamon (2003, 24) tutkimuksesta kävi ilmi somalitaustaisten vahva kunnioitus vanhempiaan kohtaan. Hän kertoo esimerkin omasta tutkimuksestaan, jossa somali-isä oli mennyt noutamaan poikaansa poliisiasemalta. Paikan päällä hän löi poikaansa rangaistukseksi huonosta käytöksestä, vaikka poliisi seiso vieressä ja näki tilanteen. Poliisi totesi isälle hänen rikkovan Suomen lakia lyömällä poikaansa, mutta isä ei välittänyt. Sen sijaan hän selitti, että hän halusi teollaan näyttää pojalleen että lasten tulee aina kunnioittaa vanhempiaan. Vanhempien auktoriteetin kyseenalaistaminen saattaa johtaa somalikulttuurissa perheen sisäisiin konflikteihin, sillä somalialaisille perhe on ensisijainen sosiaalinen instituutio ja vanhempien mielipiteitä kunnioitetaan (Niemelä 2003, 94, 111).

Pieni lapsi on kykenemätön ymmärtämään aikuisten maailman kielen käyttöä. Vanhemmat eivät usein edes tajua kuinka helposti lapsi imee itseensä heidän käyttämiään termejä ja sanontoja, ymmärtämättä itse laisinkaan sanan sisältöä ja tarkoitusta. Opettajien puheesta

paljastui useissa otteissa vanhempien sanavalintojen vaikutus sekä heidän omien ennakkoluulojensa välittyminen lapsille. Asennekasvatus olisikin tarpeellinen myös kotien ja vanhempien suuntaan. Ajattelu, että lapset yksin tarvitsevat kasvatusta eri kulttuureista ja niihin liitetyistä ilmiöistä jättää ulkopuolelleen kotikasvatuksen tärkeyden ja perheen vaikutuksen tiedostamisen.

*”Ja toki myös vanhemmille et kyllä niinkun et on ollu kans tapauksia että voinco siirtää oppilaan paikkaa että hän ei halua istuu lapsen vieressä et se haisee että on muualta ja on ne omat et voidaanko siirtää ja ei halua olla siinä ja siinä ryhmässä et siin on liikaa sen ja sen maalaisia. Ni sit toisaalta myös se opettajana on myös niinku sinne koteihin päin se vanhempien kasvatus siihen ja että tota. Välil tekis mieli sanoo että sovitaan että niiden lasten kuullen ei niinku. Että niistä omista rasistisista asenteista olis päästävä eroon tai vaikka jos niitä on ni enhän mä voi niitä niinku poistaa. Varsinkaan niiltä vanhemmilta. Mut se yhteistyö ehkä vanhempien kans siitä et miten me kasvatetaan niitä lapsia. Ja et se yrittää niinku et miettiä että et heidän omilla lapsilla on paljon helpompaa ku he pääsee eroon niistä asenteista että. Että kyllä tehdään lasten kanssa sitä, **mutta ehkä se on aikuisilla se on se suuri ongelma. Eikä niillä mejän lapsilla.**” (Silja)*

Siljan puheesta käy ilmi juuri vanhempien omien pinttyneiden asenteiden muuttamisen vaikeus. Aikuisen ihmisen on lasta vaikeampi muuttaa ajatusmaailmaansa ja ennakkoletuksiaan, sillä ne ovat muodostuneet hänelle omien kokemusten kautta. Vanhempien tulisi kuitenkin pitää mielessään se, että jo pienikin lapsi omaksuu herkästi asioita joita voi olla tulevaisuudessa hankala muuttaa. Vitsiksikin tarkoitettu laukaisu voi jäädä lapsen muistiin vuosikausiksi, jolloin hän alkaa rakentaa omia mielipiteitään ja ajatuksiaan näiden olettamusten päälle. Kyse on Allportin mukaan kehittyneistä ennakkoluuloista. Esimerkkitalanteessa lapsi ei välttämättä ole omaksunut rasistisia asenteita vanhemmiltaan, mutta vanhempien suhtautuminen tilanteeseen jossa lapsi haluaa vaihtaa paikkaa haisevan luokkatoverin takia, muokkaa lapselle ympäristön joka antaa hänelle mahdollisuuden kehittää rasistisia asenteita. Vanhempien tapa ratkaista tilanne muodostuu oleelliseksi sen suhteen, millaisia arvoja lapsi oppii ja kuinka hän oppii ajattelemaan eri etnisistä taustoista tulevista ihmisistä. Allportin mukaan oikean ja väärän opettaminen sekä toisten ihmisten

huomioiminen opettavat lapselle arvoja, joita hän itse siirtää eteenpäin kohdellessaan muita ihmisiä.

Vanhempien vaikutus ei kuitenkaan ole ainoa mahdollinen ennakkoluulojen lähde. Päivin esimerkki päiväkotikäisistä lapsista kuvastaa hyvin tilannetta, missä jopa pienellä lapsella on valtaa suhteessa muiden ikätovereiden ajatusmaailmaan.

”Ja sit on aina se lapsen koti et mitä siel on puhuttu ja opetettu. Tää on ihan niinku ikivanha vaa sillee parinkymmenen vuoden takaa ku opettaja yritti alottaa puhuu jotain niinku eri kulttuurist tulevist ihmisist ni se joku poika paukkaa ”et ei täs oo nyt mitää ku mun isi sanoo et ne on kaikki neekereitä” ni se oli tavallaan pelattu se päiväkotiohittajan opetus siihen, koska sen jälkee kaikki ryhmän tattiaiset piti et ne on neekereitä et puhukoo toi nyt mitä vaa tuol edessä. Ku ei se tarvii ku olla luokan machon yks laukasu ni se on niinku sit siinä.” (Päivi)

Allportin mukaan ennakkoluulot opitaan ensisijaisesti kodin välityksellä. Lapsi imee vaikutteita vanhemmiltaan koskien eri kulttuureita ja etnisiä ryhmiä. Allportin mukaan lapsen elämän kuusi ensimmäistä vuotta rakentavat pohjaa tulevalle oppimiselle ja sosiaalisten asenteiden kehitykselle. Esimerkin tilanteessa kysymys on omaksutuista ennakkoluuloista, jotka ovat siirtyneet vanhemmalta lapselle. Lapsi on omaksunut ne asenteet ja stereotypiat, joita hän on kuullut ja havainnut kotona ylläpidettävän. Vanhempien käyttämät sanat ja niihin liittyvät uskomukset ovat siirtyneet lapseen.

Kulttuuriset perinteet siirtyvät kodin ja kasvatuksen mukana vanhemmilta lapsille. Vanhempien omat henkilökohtaiset näkemykset kulttuurisista normeista ja arvoista välittyvät näin ollen myös lapsen elämään. Vaikka oma kulttuuri ja sen mukanaan tuoma rikkaus koetaankin yleisesti positiivisena asiana, tulee myös muistaa, että vanhempien mukana lapselle saattaa siirtyä myös skeptisismii ja ennakkoluuloja muita kulttuureja ja etnisyyksiä kohtaan. Kotiympäristö on aikaisin ja vahvin ennakkoluuloisten asenteiden lähde. Tämän vuoksi esimerkiksi koulujen monikulttuurisuuskasvatus nähdään usein varsin riittämättömänä kilpailemaan kotona välittyneille asenteille. Perheen ja kotiympäristön ensisijaisuudesta huolimatta koulun ei kuitenkaan tule lopettaa demokraattisen elämän ja asenteiden puolesta puhumista. Koulun opeista saattaa muodostua lapselle toinen malli,

jota seurata ja johon peilata omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Jos koulun välittämät ajatukset saavat lapsen edes jossain määrin kyseenalaistamaan arvojaan tai ajatuksiaan, mahdollisuus muutoksen on jo ilmassa. Vaikka mitään muutosta ei tapahtuisikaan, jo itse kyseenalaistamisen olemassaolo toimii parempana saavutuksena kuin se, ettei koko kyseenalaistamista edes tapahtuisi. (Allport 1954, 294–296.)

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut alakouluissa esiintyviä kulttuuria kategorisointeja eri etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvista henkilöistä sekä sitä, millaiset tekijät ovat koulun kontekstissa esiintyvien rasististen kohtaamisten takana, kun rasismia tutkitaan etnisten vähemmistöryhmien välisenä ilmiönä. Olen tarkastellut sitä, millaisten puhetapojen kautta opettajat antavat merkityksiä kouluissaan esiintyville rasistisille kohtaamisille ja kulttuurisille kategorisoineille, sekä sitä millaisia olemisen tapoja, mahdollisuuksia ja rajoituksia esiin nousseet diskurssit luovat etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluville lapsille. Seuraavassa kappaleessa esittelen yhteenvedon tuloksistani.

8.1 Tulosten yhteenveto

Rasistiset kohtaamiset etnisten vähemmistöryhmien välillä ilmiönä tunnistettiin. Ilmiön vahvuudessa paljastui koulukohtaisia eroja, sillä osassa kouluista konfliktit olivat yleisiä, näkyvissä ja äänekkäitä, kun taas toisissa koulussa ilmiö nähtiin vielä toistaiseksi melko näkymättömissä olevana. Opettajien puheessa etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten väliset yhteenotot näyttäytyivät ilmiönä, joka on läsnä koulun arjessa. Mitään yleistä faktaa siitä, tulevatko eri etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvat lapset keskenään hyvin toimeen vai eivät, ei näiden haastattelujen pohjalta pysty muodostamaan.

Kun maahanmuuttajien määrä koulussa on korkea suhteessa kantaväestöön, tuo se myös mukanaan lieveilmiöitä ja konflikteja eri vähemmistöryhmien välille. Monien etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien henkilöiden arkea varjostaa ymmärrys eri vähemmistöryhmien välillä vallitsevista hierarkioista. Kilpailu siitä, mikä oman ryhmän

paikka arvoasteikossa on suhteessa muihin ryhmiin, näyttäytyi yleisenä opettajien puheessa. Toisen vähemmistöryhmän pitäminen itseä alempiarvoisena nähdään johtuvan tarpeesta vahvistaa omaa sosiaalista identiteettiä ja omaa asemaa. Sosiaalisen identiteetin teorian mukaan ryhmäjäsentyys vahvistaa itsetuntoa. Omaan etniseen ryhmään identifioituminen osoittaa halua erottautua muista ryhmistä, jotka arvottavat erilaisia ominaisuuksia. Yhteiskunnan eriarvoinen suhtautuminen eri etnisiin ryhmiin vaikuttaa myös ryhmien käyttäytymiseen toisiaan kohtaan. Konflikteja ryhmien välillä syntyy sitä enemmän, mitä enemmän jokin ryhmä tuntee olevansa huonommassa asemassa suhteessa muihin ryhmiin.

Alueilla joilla maahanmuuttajien osuus on suuri, on myös erilaisten yhteenottojen määrä keskimääräistä suurempaa. Opettajien kokemusten mukaan maahanmuuttajataustaiset lapset näkivät usein juuri maahanmuuttajuuden olevan syy levottomuuksiin. Aggressiivinen käytös, varkaudet ja muut lieveilmiöt oikeutettiin maahanmuuttajastatuksen turvin. Ilmiö on varsin huolestuttava, sillä tämänkaltainen ajattelutapa rajaa pienille lapsille jo tietynlaiset olemisen tavat ja mallit hahmottaa omaa toimintaa ja itseä. Alueilla, joilla maahanmuuttajien määrä on suuri, tulisikin kyseenalaistaa negatiivisen käytöksen normaalius, sillä se muodostaa lapsille epäsuotuisat raamit arvioida itseään ja ympäröivää yhteisöä.

Maahanmuuttajien joukossa tietyt kulttuuriryhmät saavat toisia näkyvämmän aseman, jonka nähdään johtuvan kulttuurisista eroavaisuuksista ja myös siitä, kuinka paljon kyseisen vähemmistöryhmän edustajia maassamme elää. Aasialaistaustaiset, venäläiset ja somalit ovat vähemmistöryhmiä, joiden kulttuuriset erityispiirteet nousivat tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien puheen kautta tarkastelun keskiöön.

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan mielikuvat aasialaisista ovat positiivisia. Heitä pidetään ahkerina ja kiltteinä, eikä heidän kuvata aiheuttavan koulun kontekstissa ristiriitailanteita. Yleisesti ottaen opettajat pitivät aasialaistaustaisia selviytyjinä, jotka tekevät mieluummin useaa työtä kuin elävät yhteiskunnan tuella. Heihin saatetaan tästä syystä liittää herkästi myös perusteettoman positiivisia ennakkoluuloja. Aikaisemmissa tutkimuksissa on myös havaittu, että aasialaistaustaisilla lapsilla on koulussa usein vaikeuksia kielen, sekä kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen suhteen. Silti opettajat osoittavat heitä kohtaa positiivista suhtautumista. Opettajan oletukset eri maahanmuuttajaryhmistä, olivatpa ne sitten

positiivisia tai negatiivisia, vaikuttavat siihen kuinka he kohtelevat maahanmuuttajataustaisia oppilaitaan. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan aasialaistaustaisia lapsia pidettiin usein neutraaleina. He eivät olleet kiusaajia eivätkä kiusattuja, ja heidän paikkansa oli ennemmin taustalla kuin huomion keskiössä.

Puheen keinoin tuotettu ymmärrys venäläislapsista koulun kontekstissa asettuu aasialaistaustaisten lasten vastakohdaksi. Venäläislapsilla, etenkin pojilla, kuvattiin olevan erityisen vahva oman identiteetin tunne, eli identifioituminen venäläiseksi koettiin tärkeänä. Konfliktitilanteita opettajien mukaan aiheutti etenkin kielikäyttö, sillä tarve todistella omaa paikkaansa ja arvoaan johti usein isottelevaan asenteeseen ja uhittelevaan kielenkäyttöön. Oman ylpeyden nähtiin johtavan osaltaan myös siihen, että venäläislapset ottivat usein kiusaajan roolin. Opettajat kuvasivat heidän viettävän koulun kontekstissa paljon aikaa keskenään tai yhdessä virolaisten lasten kanssa, mutta erillään kantaväestöstä ja muista etnisistä vähemmistöryhmistä.

Merkitykset, joita opettajat puheen keinoin tuottivat somaleista ja heidän kulttuuristaan värittivät erottumisena ja haluna erottautua muista. Kantaväestöstä poikkeavaan ulkonäköön on opettajien mukaan helppo tarttua, kun kyseessä ovat rasistiset kohtaamiset. Somalityttöjen pukeutuminen nähtiin myös erottautumisen keinona, jonka avulla vedetään rajoja oman kulttuurin ja muiden kulttuurien välille. Opettajien puheesta paljastui lisäksi somalitaustaisten vahva suhde uskontoon, joka määrittää pitkälti heidän arkeaan ja elämäänsä. Oman uskonnon oikeaoppisuudella somalit tekevät eron myös oman kulttuuriryhmänsä sisällä jäsenten kesken. Jos samalla alueella elää paljon somaleja, saattavat somalikulttuurin heimoristiriidat jatkaa olemassaoloaan, vaikka kontekstina olisikin uusi kotimaa. Samalla tavoin somalien keskinäisissä riitatilanteissa klaani ja suku nähdään vahvana tukena, kun konfliktitilanteet ovat oman kulttuuriryhmän sisällä. Somalikulttuurissa uskonnon nähtiin antavan mahdollisuus muista poikkeavaan toimintaan ja valintoihin. Koulumaailmassa esimerkiksi musiikin tai kuvataiteen oppitunneilla ilmeni tilanteita, joissa uskonnonolla perusteltiin kieltäytyminen suomalaisen opetussuunnitelman mukaan opiskelusta.

Kuten venäläislapset, myös somalilapset viettivät opettajien mukaan paljon aikaa omista porukoissaan. Somalilasten suuri osuus useassa koulussa mahdollistaa helposti heidän keskinäisen ryhmäytymisensä. Saman kulttuuritaustan omaavien henkilöiden kanssa ajan viettäminen mahdollistaa myös yhteisten kulttuuristen normien pohjalta toimimisen, joka

vahvistaa omaa kulttuuri-identiteettiä ja antaa mahdollisuuden suojella yhteisiä kulttuuriarvoja ja perinteitä. Konfliktitilanteita nähtiin aiheutuvan juuri somalikulttuurin erilaisuudesta; tavat puhua, pukeutua ja olla tekemisissä muiden ihmisten kanssa johtivat usein tilanteisiin, joissa somalioppilaat eristäytyivät muista oppilaista omaksi ryhmäkseen.

Somaleihin kohdistui opettajien puheessa myös tietynlainen huoli tulevaisuudesta. Tämä puhetapa ilmaisi pelkoa siitä millaisia mahdollisuuksia heille tulevaisuudessa avautuu, ja tulevatko somalilapset löytämään paikkansa yhteiskunnassa. Koulutuksella ja kielitaidolla on vahva yhteys työllistymiseen. Opettajien mukaan tulevaisuuden kannalta erityisen tärkeää olisi, että lapsi näkisi ympärillään oman kulttuuritaustansa omaavia henkilöitä erilaisissa työtehtävissä ja asemissa. Jos mallit puuttuvat, muodostaa se herkästi lapselle negatiivisesti vääristyneen kuvan hänen omista mahdollisuuksistaan.

Sherifin esimerkki tummaihoisesta pikkutyöstä joka vastasi haastattelijalle, että hänestä tulee isona siivooja, sopii hyvin kuvaamaan tilannetta. Jos lapsi ajattelee, että vain tietyt ammatit ja ammattiasemat ovat häntä varten, hän alisuoriutuu tarkoituksella. Tärkeää olisi, että maahanmuuttajataustaiset lapset näkisivät ympärillään esimerkkejä erilaisista tulevaisuuden mahdollisuuksista, jottei lapsen ajatusmaailma kehittyisi rajalliseksi omien mahdollisuuksien suhteen. Jos esimerkkejä ei löydy, tulevat lapset todennäköisesti tulevaisuudessa kohtaamaan jonkinasteista syrjintää työmarkkinoilla.

Etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten välisiin rasistisiin kohtaamisiin löytyi tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien puheen tarkastelun kautta neljä eri taustatekijää, jotka kaikki kietoutuvat vahvasti toisiinsa. Uskonto, valtakielen taidon puute, kulttuuriset tavat sekä kotona opitut käytösmallit vaikuttavat kaikki osaltaan rasistisiin konflikteihin, joita etnisten vähemmistöryhmien välillä esiintyi.

Uskonnolla nähtiin olevan suuri vaikutus koulussa tapahtuviin rasistisiin konflikteihin, etenkin jos maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä koulussa on suuri. Opettajien mukaan vähemmistöryhmiin kuuluvat lapset näyttivät kiistatta pitävän omaa uskontoaan parhaana ja oikeaoppisena suhteessa muihin uskontoihin. Myös sama uskontotausta aiheutti rasistisia riitatilanteita. Hierarkkinen ajattelu toisesta kulttuuriryhmästä sai oman aseman ja olemisen tavat näyttämään toista arvokkaammalta, ja johti näin ollen toisen henkilön pitämiseen itseä alempiarvoisena. Omalla kulttuuritaustalla näyttää siis olevan suuri merkitys, vaikka uskonnollinen tausta olisikin sama. Pukeutumismallit pohjautuvat niin ikään uskontoon. Kaulan ja hiuksien paljastaminen tytöillä saattoi johtaa vakaviinkin

rasistisiin kohtaamisiin, joissa uskonnon oikeaoppisuus nousi konfliktin keskiöön. Koulun arjessa myös esimerkiksi liikuntatunnit näyttäytyivät opettajien puheen perusteella varsin erilaisena tytöille, joiden arkea islamin usko määrittää. Vastauksia oikeaoppiseen käyttäytymiseen haetaan Koraanista ja uskonnollisilta johtajilta.

Valtakielen taidon puutetta pidettiin opettajien puheessa merkittävänä tekijänä vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten välisiin konflikteihin. Jos kielitaito on vajavainen, itseilmaisussa on vaikeuksia joka johtaa usein turhautumiseen. Tämä näkyi aggressiivisena käyttäytymisenä muita kohtaan. Jos maahanmuuttajien osuus koulussa on suuri, on omien äidinkielen käyttö myös yleistä, mikä ei vahvista valtakielen taidon kehittymistä. Kielitaidon puutteen kuvattiin olevan yhteydessä väkivallan yleisyyteen koulussa, sillä kielitaidon puute johtaa väistämättä sosiaalisten taitojen heikkouteen. Kielitaidosta puhuttaessa aineistosta nousi esiin myös samaa sisältöä vastakkaisesta näkökulmasta tarkasteleva rinnakkainen puhetapa. Myös opettajat kokivat liiallisen herkkyyden lasten kielen arvioinnin suhteen aiheuttavan tarpeettomia reaktioita tilanteissa, joissa konfliktia ei alun perin esiintynyt. Rasismi saatetaan usein maalata vitsiksi, joten opettajilta vaaditaan paljon herkkyyttä tilanteiden arvioinneissa. Maahanmuuttajalasten kielitaidon puutteeseen nähdään vaikuttavan pitkälti myös se, että aikaa vietetään pitkälti omaan kieliryhmään kuuluvien henkilöiden parissa.

Kulttuurieropuhe ja tapakulttuurit näyttäytyivät myös tärkeinä diskursseina, joiden kautta opettajat puhuivat rasistisista yhteenotoista. Kun ympärillä esiintyy monia erilaisia kulttuuritapoja, saattavat erovaisuudet toisinaan kärjistyä konflikteiksi. Oman kulttuurin normit ja käytöstavat opitaan kasvatuksen myötä varhain, joten niiden muuttaminen tai niitä toisesta näkökulmasta katsominen saattaa usein tuntua haastavalta. Kommunikointitavat, henkilökohtainen tila ja jälleen kerran pukeutuminen mainittiin tekijöiksi, joihin kulttuurilla on suuri vaikutus. Kulttuuritapojen koettiin rajoittavan etenkin maahanmuuttajataustaisten tyttöjen elämää, sillä monissa kulttuureissa tyttöjen liikkumavapaus on paljon pienempi kuin poikien. Tapakulttuuri pohjautuu etenkin islaminuskaisilla voimakkaasti uskonnollisiin normeihin. Koulun kontekstissa suomalaisen kulttuurin mukaiset kristilliset juhlat saattoivat opettajien mukaan aiheuttaa konfliktitilanteita, kuten myös musiikin, kuvataiteen ja liikunnan oppitunnit. Kulttuurierot näyttävät järjestävän koulun ja oppilaiden arkea, saaden erilaiset tapakulttuurit aika ajoin törmäämään.

Kotona opitut asenteet vaikuttivat opettajien mukaan selkeästi eri etnisten vähemmistöryhmien välillä tapahtuviin rasistisiin kohtaamisiin. Vanhemmat toimivat lapsen ensisijaisena vaikutustenlähteenä, joten lasten välisissä yhteenotoissa lauotut mielipiteet ja kommentit kumpuavat usein kotoa. Eri vähemmistöryhmien välillä kuvattiin olevan rasistista kommentointia esimerkiksi oman kotimaan paremmuudesta, toisen maan köyhyydestä ja toisen kansan alempiarvoisuudesta. Kotona opittu käytös saattoi liittyä myös fyysiseen aggressiivisuuteen. Monissa kulttuureissa lasten fyysiseen kuritukseen suhtaudutaan lievemmin kuin Suomessa, joten se saatettiin myös nähdä syynä lapsen väkivaltaiseen käytökseen toisia kohtaan. Vanhempien ennakkoluulot eri etnisiä ryhmiä kohtaan välittyvät vahvasti lapsen ajatusmaailmaan. Tämä nähtiin erittäin haitallisena, sillä lapsi alkaa rakentaa omia mielipiteitään ja ajatuksiaan näiden olettamusten pohjalta. Opettajat totesivatkin, että asenteisiin liittyvät ongelmat koskevat vahvasti myös aikuisia, eivät ainoastaan lapsia. Vanhempien välittämät asenteet kulkeutuvat lapsen kautta helposti myös hänen ikätovereidensa ajatusmaailmaan. Koulun rooli asennekasvatuksessa nähtiin kuitenkin varsin tärkeänä, sillä se toimii lapselle toisena mallina, jonka kautta hahmottaa maailmaa. Näin ollen mahdollisuus kyseenalaistamisen kautta muutokseen on olemassa.

Tässä tutkimuksessa rasismia tutkittiin etnisten vähemmistöjen välisenä ilmiönä. Voidaankin kysyä onko etnisten vähemmistöjen välisellä rasismilla, ja valtaväestön ja etnisten vähemmistöryhmien välisellä rasismilla eroja? Onko kysymys samoista asioista? Tutkimuksen tuloksista ilmenee etnisten vähemmistöryhmien välisten rasististen yhteenottojen poliittiset taustat. Uskonnolla ja historialla on osuutensa näihin konflikteihin. Valtaväestön ja vähemmistöjen välisissä rasistisissa kohtaamisissa syyt ovat usein hieman erilaisia. Vierauden pelko, pelko vähenevistä resursseista sekä mahdolliset sosiaalielujen väärinkäytöt ovat usein syynä valtaväestön taholta tapahtuvaan rasistiseen toimintaan etnisiä vähemmistöryhmiä kohtaan.

8.2 Lopuksi

Tasa-arvo ja erilaisuuden kunnioittaminen ovat arvoja, joita koulu on yhteiskunnallisena instituutiona sitoutunut edistämään. Koulun arki rakentaa sosiaalista todellisuutta siellä tapahtuvien ilmiöiden ja kielenkäytön kautta. Kieli, jota koulun kontekstissa käytetään merkityksellistä maailmaa ja sitä, millaisena näemme asioita ja eroja. Omat

henkilökohtaiset kokemukset elämästä ohjaavat ymmärrystämme ja tulkintojamme ja kielen avulla välitämme tätä kulttuurista ymmärrystä eteenpäin.

Se, kuka tai ketkä toimivat rasistisesti koulussa, riippuu aina yksittäisestä koulusta ja sen oppilasaineesta. Jokaisessa monikulttuurisessa koulussa tilanne on varmasti erilainen. Se, kuinka suuri määrä oppilaista tulee tietyistä etnisistä ryhmästä vaikuttaa paljon koulun ja luokan dynamiikkaan. Koulun koko, opettajien ammattitaito ja saatavilla olevan tuen määrä vaikuttavat kaikki osaltaan koulun toimivuuteen. Monikulttuurisuus koulun kontekstissa lisääntyy tulevaisuudessa, joten siltä pohjalta tulisi myös kehittää yhteistyötä sekä rakenteita, jotka kouluissa vallitsevat.

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että koulun kontekstissa ilmenee monia etnisyyteen liittyviä tekijöitä, joiden pohjalta lapsen käyttäytymistä voidaan pohtia. Etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten väliset rasistiset yhteenotot näyttäytyvät moniulotteisina, sillä etnisyys ja kulttuurit muuttuvat ja uusiutuvat arjen käytänteissä. Siitä huolimatta rajat eri etnisten vähemmistöryhmien välillä näyttäytyvät varsin pysyvinä. Kategorisointi näkyi koulujen arjessa siinä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat määriteltiin ensisijassa ryhmäjäsenyytensä perusteella, keskenään samanlaisiksi ja toisista ryhmistä erilaisiksi. Vaikka kontaktihypoteesin uskotaan johtavan ryhmien keskinäisten suhteiden parantumiseen, näyttää tämän tutkimuksen valossa siltä, että ennakoluulot toisia ryhmiä kohtaan ovat usein varsin syvällä. Huolimatta siitä että kontakti mahdollistuu, rasismia esiintyy ja oma kulttuuri koetaan herkästi arvokkaammaksi ja paremmaksi kuin toinen kulttuuri.

Opettaja-lehden teettämän tutkimuksen mukaan selkeimmin rasismien yleisyydestä puhuivat alle 40-vuotiaat naisopettajat, kun taas rehtorit olivat useammin sitä mieltä, ettei väite rasismien lisääntymisestä pidä paikkaansa (Shakir & Tapanainen 2005, 63). Tätä tutkimusta tehdessä oma kokemukseni asiasta on sama. Tutkimuksen teon alkuvaiheessa rehtoreihin yhteyttä ottaessani sain useammalta rehtorilta vastauksen, ettei heidän kouluissaan esiinny rasismia, ja he kokivat tutkimuksen aiheen heidän koulunsa kontekstissa tarpeettomaksi. Sen sijaan jokainen haastatteleman opettaja, naisia kaikki, tunnisti aiheen ja koki sen tärkeäksi ja työtään kuormittavaksi tekijäksi.

Kokemuksemme ovat aina sidoksissa paikkoihin joissa olemme eläneet, sosiaaliseen asemaamme sekä henkilökohtaisiin kokemuksiimme asioista ja elämästä (Simmons 2001, 83). Voidaankin esittää kysymys siitä, ovatko rehtorit liian etäällä luokkahuonetilanteista ja

koulun arjesta yleensä. Monien koulun toimintatapojen voidaan olettaa määräytyvän rehtorien toimesta. Jos osa rehtoreista ei tunnusta koko ilmiötä, vahingoittaa se suuresti yritystä ehkäistä sitä. Ilmiöstä on aikaisemmin puhuttu paljon yritysmaailmassa, jossa esimiehet ovat usein varsin tietämättömiä käytännössä ilmenevistä ongelmista ja tilanteista, sillä he katsovat asioita eri perspektiivistä. Tulevaisuudessa olisikin ehkä tarpeen tutkia opettajien ja rehtorien vuorovaikutusta, sekä opettajien omia vaikutusmahdollisuuksiaan saada tukea tärkeäksi kokemalleen asialle.

Tutkielman toteuttamiseen haastavuutta lisäsi se, että aihealueesta ei juuri löytynyt tutkimustietoa. Tämä vaikutti osaltaan siihen, ettei minun ollut esimerkiksi mahdollista pohtia haastateltaville esitettäviä kysymyksiä aikaisemman tutkimustiedon varassa. Toisaalta tämä antoi minulle mahdollisuuden tutkia ilmiötä vapaammasta viitekehyksestä käsin.

Tutkielma otsikko kuvastaa hyvin ilmiön olemusta pinnan alla kyteväenä, valmiina kasvamaan. Etnisten vähemmistöryhmien välinen rasismi ilmiönä tunnistetaan, monin paikoin se on vielä piilossa, monin paikoin se kasvaa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että ilmiö ansaitsee ehdottomasti lisätutkimusta, jotta keinot tarttua ilmiöön mahdollistuisivat. Jatkossa tutkimuksen fokus olisi hyvä kohdistaa myös itse lapsiin ja nuoriin, sekä heidän näkemyksiinsä ilmiöstä. Kiinnostuksen voisi kohdistaa myös syvemmin eri kulttuuriryhmiin ja heitä yhdessä pitäviin tekijöihin; kuinka tulevaisuudessa saataisiin ryhmiä sekoittumaan. Kiinnostavaa olisi myös tutkia sitä, millaista rasismia kulttuurirajat luovat. Ovatko jo itse kulttuurirajat rasismia?

Kulttuurisen kategorisoinnin ja kulttuurisen erottautumisen kautta etnisiin vähemmistöihin kuuluville lapsille mahdollistuu rajattu pääsy oman sosiaalisen identiteetin määrittelyyn. Oma sosiaalinen identiteetti määrittyy suhteessa omaan kulttuuriin, mutta vaihtoehtoinen identiteetin määrittely etnisiin vähemmistöihin kuuluvalla lapsella näyttäytyy rajatumpana. Kulttuurirajat ja niiden pysyvyys vaikeuttavat pääsyä erilaisten identiteettien pariin. Tämän tutkimuksen kontekstina toimiva koulu on yhteiskunnallinen instituutio. Voidaankin päätellä, että tutkimuksen tulokset sitovat yhteen myös yhteiskunnassa vallitsevia asiantiloja, jotka heijastuvat koulun arkiseen toimintaan ja käytänteisiin.

Lisätutkimuksilla saataisiin arvokasta tietoa mahdollisista konfliktien ehkäisymenetelmistä. Ilmiön poiskitkentä on eräpärealistinen tavoite, mutta oikeaoppisella konflikteihin valmistautumisella saadaan jo paljon aikaan. Erityisesti ehkäisevän työn

kannalta on hedelmällistä työskennellä mahdollisimman nuorten lasten kanssa, sillä vanhenemisen myötä myös ennakkoluulot ja asenteet muuttavat muotoaan, jolloin kyse ei ole enää ennaltaehkäisystä. Tällä tutkimuksella en ole tarkoittanut sanoa, että jokaisessa koulussa ja kaikissa etnisissä vähemmistöryhmissä olisi ongelmia, sillä koulun kontekstissa monella vähemmistöryhmään kuuluvalla lapsella on hyvät suhteet muiden ryhmien edustajiin. Jokainen koulu on omanlaisensa, ja niin ovat myös niissä opiskelevat lapset. Tämän tutkimuksen pohjalta tehdyt päätelmät kuitenkin vahvistavat tarvetta ilmiön kokonaisvaltaisempaan ymmärtämiseen.

LÄHTEET

About, F. 1988. Children and prejudice. New York: Basil Blackwell.

Adorno, T., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. & Sanford, N. 1950. The authoritarian personality. New York: Harper and Bros.

Alitolppa-Niitamo, A. 2003. Liminaalista jäsenyyteen? Somalinkielisten nuorten siirtymien haasteita. Teoksessa P. Harinen (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38, 17–32.

Allardt, E. 1981. Vähemmistö, kieli ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.

Allport, G. 1954. The Nature of Prejudice. Massachusetts: Addison Wesley.

Bye, L. & Jussim, L. 1993. A proposed model for the aquisition of social knowledge and social competence. Psychology in the Schools, 30:2, 143-161.

Cartwright, D. 1979. Contemporary Social Psychology in Historical Perspective. Social Psychology Quarterly, 42:1, 82-93.

Chen, E. & Park-Taylor, J. The Intersection of Racism and Immigration. Implications for Educational and Counseling Practice. Teoksessa Constantine, M. & Sue, D. (eds.) 2006. Addressing Racism. Facilitating Cultural Competence in Mental Health and Educational Settings. New Jersey: John Wiley & Sons Inc, 43-64.

Coffey, Amanda & Atkinson, Paul. 1996. Making sense of qualitative data: Complementary research strategies. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Cokley, K. The Impact of Racialized Schools and Racist (Mis)Education on African American Students' Academic Identity. Teoksessa Constantine, M. & Sue, D. (eds.) 2006. Addressing Racism. Facilitating Cultural Competence in Mental Health and Educational Settings. New Jersey: John Wiley & Sons Inc, 127-144.

Constantine, M. Racism in Mental Health and Educational Settings. A Brief Overview. Teoksessa Constantine, M. & Sue, D. (eds.) 2006. Addressing Racism. Facilitating

Cultural Competence in Mental Health and Educational Settings. New Jersey: John Wiley & Sons Inc, 3-13.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eslea, M. & Mukhtar, K. 2000. Bullying and racism among Asian school children in Britain. Educational Research, 42: 2, 207–217.

Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Kartoitettua pedagogiikkaa: Me ja muut nuorten puheissa. Teoksessa P. Harinen (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38, 272–301.

Harinen, P. & Suurpää, L. 2003. Johdanto. Nuoret kulttuurisessa välimaastossa. Teoksessa P. Harinen (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38, 5-13.

Helsingin kaupunki, Tietokeskus. Tilastoja 2011.
http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/11_12_15_Tilastoja_41_Ranto.pdf Luettu 14.7.2014.

Helsingin Sanomat 24.4.2014. Artikkel, Anni Lassila: Vieraskielisiä ensimmäistä kertaa enemmän kuin ruotsinkielisiä.
<http://www.hs.fi/kotimaa/Vieraskielisi%C3%A4+ensimm%C3%A4ist%C3%A4+kertaa+enemm%C3%A4n+kuin+ruotsinkielisi%C3%A4/a1398343476708>

Hewstone, M., Rubin, M. & Willis, H. 2002. Intergroup Bias. Annual Review of Psychology, 53, 575-604.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Honkasalo, V. 2003. Voiko jäsenyyttä valita? Nuorten maahanmuuttajien tulkintoja suomalaisuudesta ja rasismista. Teoksessa P. Harinen (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38, 158–189.

- Hornsey, M. 2008. Social Identity Theory and Self-categorization Theory: A Historical Review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2:1, 204-222.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2013. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16-40.
- Jaakkola, M. 1994. Ulkomaalaisasenteet Suomessa ja Ruotsissa. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 50–81.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2002. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. 2010. Kriittinen mies- ja maskuliinisuustutkimus. Teoksessa Saresma, T., Rossi, L-M. & Juvonen, T. (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 128–139.
- Kosonen, L. 1994. Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 192–223.
- Ladson-Billings, G. 1998. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11:1, 7-24.
- Latomaa, S. & Suni, M. 2010. Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 151-174.
- Liebkind, K. 1988. *Me ja muukalaiset – ryhmärajat ihmisten suhteissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. 1994. Johdanto. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 9-20.

Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 21–49.

Liebkind, K. 1994. Monikulttuurisuuden ehdot. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 224–240.

Matinheikki-Kokko, K. 1994. Suomen pakolaisvastaanotto – periaatteet ja käytäntö. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 82–127.

NFG, Non Fighting Generation 29.11.2013. Hankesuunnitelma, EVVR - Etnisten vähemmistöryhmien välisen rasismien ehkäisy-, tutkimus- ja kehittämishanke.

NFG, Non Fighting Generation. 2013. Kuultua etnisten vähemmistöryhmien välisestä rasismista, syksy 2013.

Niemelä, H. 2003. Erottautumista ja ystävyyttä. Somalialaistytöjen käsityksiä ja kokemuksia suomalaisista tytöistä. Teoksessa P. Harinen (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 38, 91–121.

Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Peltola, M. 2010. Ulossuljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 66–83.

Rastas, A. 2009. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 78–102.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 22–56.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Gaudeamus.

Shakir, A. & Tapanainen, M. (toim.) 2005. Rasismi ja etninen syrjintä Suomessa 2004. Helsinki: Ihmisoikeusliitto.

Sherif, M. & Sherif, C. 1953. Groups in harmony and tension. New York: Harper & Brothers.

Simmons, K. 2001. A passion for sameness: encountering a black feminist self in fieldwork in the Dominican Republic. Teoksessa McClaurin, I. (eds.) Black Feminist Anthropology: Theory, Politics, Praxis, and Poetics. New Brunswick: Rutgers University Press, 77-101.

Souto, A-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 110.

Stets, E. & Burke, P. 2000. Identity theory and social identity theory. Social Psychology Quarterly 63:3, 224-237.

Sue, D. The Invisible Whiteness of Being. Whiteness, White Supremacy, White Privilege, and Racism. . Teoksessa Constantine, M. & Sue, D. (eds.) 2006. Addressing Racism. Facilitating Cultural Competence in Mental Health and Educational Settings. New Jersey: John Wiley & Sons Inc, 15-30.

Tajfel, H., Billig, M. & Bundy, R. 1971. Social categorization and intergroup behaviour. European Journal of Social Psychology 1:2, 149-178.

Tajfel, H. 1970. Experiments in intergroup discrimination. Scientific American, 223, 96-102.

Tajfel, H. 1982. Social psychology of intergroup relations. Annual Review of Psychology, 33, 1-39.

Teräs, M., Lasonen, J. & Sannino, A. 2010. Maahanmuuttajien lasten siirtymät koulutukseen ja työelämään. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 85–109.

Thomas, R. Racism and Racial Harassment in Schools. Teoksessa Constantine, M. & Sue, D. (eds.) 2006. Addressing Racism. Facilitating Cultural Competence in Mental Health and Educational Settings. New Jersey: John Wiley & Sons Inc, 159-171.

Thornton, M., Taylor, R. & Chatters, L. 2012. African American, Black Caribbean, and Non-Hispanic White Feelings of Closeness Toward Other Racial and Ethnic Groups. *Journal of Black Studies*, 43:7, 749–772.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2009. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 9-21.

Tilastokeskus 4.7.2012. Toisen polven maahanmuuttajia vielä vähän Suomessa. http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-07-04_003.html

Tilastokeskus 22.3.2013. Väestörakenne 2012. https://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2012/vaerak_2012_2013-03-22_kuv_002_fi.html

Tilastokeskus 26.4.2013. Muuttoliike. <https://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/index.html>.

Tilastokeskus 21.3.2014. Väestö. http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Turner, J. 1987. *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*. Oxford: Basil Blackwell

Turner, J., Brown, R. & Tajfel, H. 1979. Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 9, 187-204.

Verkuyten, M. & Thijs, J. 2002. Racist victimization among children in The Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25:2, 310–331.

Väestöliitto. Maahanmuuttajat ikäryhmittäin. http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkejä/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajat-ikaryhmittain/ Luettu 1.7.2014.

Väestöliitto.

Maahanmuuttajien

määrä.

http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/ Luettu 1.7.2014.

Wolfe, C. & Spencer, S. 1996. Stereotypes and prejudice. Their overt and subtle influence in the classroom. *American behavioral scientist*, 40:2, 176-185.

Wright, C. Early Education. Multicultural Primary School Classrooms. Teoksessa Gill, D., Mayor, B. & Blair, M. (eds.) 1995. *Racism and Education. Structures and Strategies*. London: SAGE.

LIITTEET

LIITE 1. HAASTATTELURUNKO

Taustatiedot:

- Kuinka kauan olet toiminut opettajana, kuinka kauan tässä koulussa, koulutus, valmistumisvuosi

Koulu ja etnisyys:

- Mitä eri vähemmistöryhmiä koulussasi on?
- Mitä eri kieliä puhutaan koulussa?
- Miten kuvaisit maahanmuuttajataustaisten nuorten suhteita toisiinsa omassa koulussasi?
- Millaisia ovat suhteet valtaväestön lasten ja etnisiin vähemmistöihin kuuluvien lasten välillä?
- Viettävätkö aikaa enemmän muiden vähemmistöihin kuuluvien kanssa omissa porukoissa vai onko valtaväestön edustajia kavereina?

Rasismi:

- Esiintyykö koulussasi konflikteja eri ryhmien välillä?
- Onko etnisyydellä mitään tekemistä ryhmäkonfliktien kanssa?
- Voitko kertoa jonkin esimerkin siitä, minkälainen tällainen tapahtuma tai tilanne on ollut, jossa olet joutunut selvittämään eri ryhmiin kuuluvien nuorten keskinäisiä ongelmia?
- Mitä tilanteessa tapahtui?
- Keitä oli läsnä?
- Miten itse teit?
- Miltä tilanne sinusta tuntui?
- Miten yleensä toimit tällaisessa tilanteessa? Ratkaisupyrkimykset?
- Kuinka usein tällaisia tilanteita koulussanne ilmenee?
- Esiintyykö koulussasi rasismia?
- Jos, niin millaista rasismi on tyttöjen ja poikien osalta opettajan näkökulmasta? Sukupuolierot?
- Onko jokin tietty ryhmä, jonka mielipiteitä kuunnellaan muita enemmän?
- Onko mielestäsi joitakin ryhmiä, joihin kohdistuu enemmän ennakkoluuloja kuin muihin ryhmiin?
- Minkä ikäisillä nuorilla uskot olevan eniten rasistista toimintaa?
- Onko uskonnolla merkitystä rasismin kannalta?

- Onko ihonvärillä merkitystä rasismien kannalta?
- Millainen merkitys on kielitaidon puutteella?
- Puhutaanko koulussasi rasismista?
- Jos, niin ketkä?
Missä?
Miten?
Koska?
- Tuntuuko, että jokin tietty ryhmä on aina eniten rasismien kohteena? Entä rasismien harjoittajana?
- Miten koulusi oppilaat suhtautuvat rasismiin?

Opettajan ajatukset ja suhtautuminen:

- Mistä luulet etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien henkilöiden välisen rasismien johtuvan?
- Onko suhtautumisessasi oppilaisiin eroja riippuen nuoren taustasta tai iästä?
Millaisia eroja?
- Tuleeko kukaan koskaan kertoa rasistisista kokemuksista tai tuntemuksista?
Millaisia tunteita herättää lapsessa? Mitä tunteita se herättää sinussa?
- Mikä on näkemyksesi siitä miten tällaisia tilanteita, joita sinä olet kohdannut, voisi mielestäsi ehkäistä?
- Huomaako opettaja kaikkea mitä tapahtuu?
- Puuttuuko opettaja aina kun huomaa vai antaa tilanteen laua itsestään?
- Millaisena koet opettajan roolin rasististen asenteiden ehkäisijänä?
- Onko monikulttuurisuuskasvatuksesta hyötyä? Etiikka oppiaineena?
- Miten opettaja voi tukea yhdenvertaisuutta?
- Millainen rooli mielestäsi koulutuksella on etnisten vähemmistönuorten asenteisiin toisiaan kohtaan?
- Entä koulun muu henkilöstö, esim. terveydenhoitaja, psykologi, kuraattori, opo?
- Tulisiko sinulle mieleen jotain, mitä haluat vielä kertoa?